

**ISABELA ROSANE BEZERRA COSTA**

**POLÍTICA DE COTAS E CIDADANIA:  
O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR NA  
CONCEÇÃO DOS GESTORES DA UERN**

**Orientadora: Professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2016**

**ISABELA ROSANE BEZERRA COSTA**

**POLÍTICA DE COTAS E CIDADANIA:  
O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR NA  
CONCEÇÃO DOS GESTORES DA UERN**

Dissertação defendida em prova pública na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 30 de Novembro de 2016, perante o júri, nomeado por despacho nº468/2016, de 29 de Novembro de 2016, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa  
Arguente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte  
Orientadora: Professora Doutora Maria das Graças Ataíde

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**  
**Instituto de Educação**

**Lisboa**  
**2016**

Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.

(Boaventura de Sousa Santos)

Dedico esta dissertação a meus pais, que sempre me mostraram o caminho da educação e da integridade e a meu marido e a minha filha, que são a razão da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida, orientadora desta dissertação, pelo presente de ter me aceitado como sua orientada, por todo comprometimento, empenho, sabedoria, carinho e compreensão em todo este processo.

Ao Professor Doutor Óscar de Sousa, co-orientador desta dissertação, por todo incentivo e apoio.

A todos os Professores deste curso de mestrado, pelos ensinamentos e convivência durante os últimos anos.

À Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

A todos os professores que aceitaram participar desta investigação, pela atenção e disponibilidade.

À minha família, pelo apoio incondicional, pelo carinho irrestrito, pela paciência e compreensão infindáveis e por acreditarem nos meus sonhos.

## RESUMO

A política de cotas faz parte de um conjunto denominado de ações afirmativas, as quais têm por objetivo proteger minorias e grupos socioculturalmente desprivilegiados que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. No Brasil, tais ações visam corrigir um quadro de discriminação existente desde a sua colonização, quando grupos foram marginalizados, nomeadamente os de etnia negra, dando origem a uma sociedade formada por uma elite branca europeia, detentora de privilégios econômicos em relação aos demais povos aqui existentes e que persiste até os dias atuais. A política de cotas, que versa sobre o ingresso de alunos no ensino superior, tem por objetivo garantir uma mitigação dos efeitos da discriminação social e racial fortemente presentes na história do país, no sentido de proporcionar uma educação de qualidade a pessoas que certamente não teriam condições de obtê-la pelos meios tradicionais de ingresso nas instituições de ensino superior do país. A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte passou a adotar o sistema de cotas a partir do vestibular de 2004, tendo adotado a reserva de cinquenta por cento, de suas vagas, no mínimo, por curso e turno, para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escola pública. O objetivo desta investigação é analisar as concepções dos chefes de departamento da UERN acerca da viabilidade da política de cotas implantada na universidade. A metodologia utilizada foi a qualitativa e quantitativa, uma vez que tal enfoque fora considerado o mais adequado para compreender a forma como tem sido tratada a política de cotas na UERN, aliando a verificação da concepção dos chefes de departamentos acerca da política de cotas implementada na universidade, assim como a interação entre a quantidade de alunos cotistas que ingressaram na instituição de ensino no ano de 2006 e concluíram os respectivos cursos em tempo regular. Nos resultados da pesquisa, percebe-se que apesar de ser um ponto de divergência entre os entrevistados, os dados estatísticos comprovam que os alunos ingressantes na instituição de ensino através das cotas não possuem déficit significativo de insucesso em relação aos ingressantes pela forma tradicional. Ao contrário, os alunos do curso de medicina, qual seja o mais concorrido e considerado o mais difícil no que tange ao ingresso e à conclusão, possui maior índice de integralização em tempo regular pelos alunos cotistas. Vê-se, portanto, que as ações afirmativas têm alcançado seu intento de reconstrução de uma sociedade mais equitativa, garantindo aos cidadãos o exercício pleno da cidadania.

**Palavras-Chave:** Ações Afirmativas, Política de Cotas, Educação, Cidadania.

## **ABSTRACT**

The quotas policy belongs to a group so-called affirmative actions, which aims to protect social minorities and sociocultural unprivileged populations that have been discriminated, by a certain society, in the past. In Brazil, such actions are supposed to ease a situation of discrimination existent from the colonization time, when groups were marginalized, namely those of black ethnicity, giving rise a society composed by European white elite that claimed for economical privileges rather than the native population, and that persisted from then on until now. The quotas policy, that verses about the admission of students in the superior education system, has the objective of mitigate the effects of the social e racial discrimination that are strongly and historically presents in the country, as they look for provide quality education to people that otherwise wouldn't have conditions to achieve it by using the traditional methods of access in such institutions. The State University of Rio Grande do Norte applies the quotas system since 2004 to its selection process, reserving at least 50% of the places to students who have studied integrally mid school and high school in public institutions. The objective of this research is to analyze the conceptions of UERN department heads about the feasibility of the quota policy implemented at the university. The methodology used was qualitative and quantitative, since this approach was considered the most adequate to understand the way the quota policy has been treated at UERN, combining the verification of the conception of heads of departments about the quota policy implemented in the University, as well as the interaction between the number of quota students who entered the educational institution in 2006 and completed their courses in regular time. In the results of the research, we noticed that, notwithstanding the interviewed people divergence, statistic data prove that such group do not show significant deficit when compared with those who did not make use of that benefit. Instead, among the students of medicine school, which is considered the most difficult to ingress in and to conclude, the group of students enrolled by the quotas policy show a higher level of graduations in the regular time. Therefore, the conclusion is that affirmative actions have succeeded to achieve its goals of reconstruction of a more equalized society, as they grant to citizens the full exercise of citizenship.

**Key-words:** Affirmative actions, Quotas Policy, Education, Citizenship.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>COMPERVE</b>	Comissão Permanente do Vestibular
<b>CR</b>	Coeficiente de Rendimentos
<b>DARE</b>	Departamento de Admissão e Registro Escolar
<b>DIRCA</b>	Diretoria de Administração, Registros e Contratos
<b>ED</b>	Excertos de Depoimento
<b>FD</b>	Formação Discursiva
<b>FURN</b>	Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PROEG</b>	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
<b>SPSS</b>	Statistical Packet for the Social Sciences
<b>UENF</b>	Universidade Estadual do Norte Fluminense
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UERN</b>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>URRN</b>	Universidade Regional do Rio Grande do Norte



## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	13
Capítulo I. Referencial Teórico da Pesquisa.....	17
1.1. Globalização e exclusão social.....	18
1.2. Ações afirmativas e papel do Estado na implementação de políticas para a educação...28	
Capítulo II. A Trajetória Metodológica.....	42
2.1. Objetivos .....	43
2.1.1. Geral.....	43
2.1.2. Específicos .....	43
2.2. Método Escolhido .....	43
2.2.1. Pesquisa quantitativa/qualitativa.....	43
2.2.2. Estudo de caso .....	45
2.3. <i>Locus</i> da Pesquisa .....	47
2.4. Sujeitos da Pesquisa .....	47
2.5. Instrumentos de Coleta da Pesquisa .....	48
2.5.1. Documentos .....	48
2.5.2. Entrevista .....	48
2.6. Procedimento da Pesquisa.....	50
2.7. Instrumentos de análise dos dados .....	51
2.7.1. Pesquisa quantitativa/Mapeamento estatístico.....	51
2.7.2. Pesquisa qualitativa.....	52
Capítulo III. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	54
3.1. Análise quantitativa .....	55
3.1.1. Integralização dos alunos segundo o curso avaliado .....	55
3.1.2. Distribuição do atraso no término do curso avaliado .....	58
3.1.3. Comparação da distribuição da integralização dos cursos.....	61
3.2. Análise qualitativa .....	63
3.2.1. Formação Discursiva (FD) – Identificação pessoal e profissional dos chefes de departamentos .....	63
3.2.2. Formação Discursiva (FD) – Concepção dos chefes de departamentos sobre política de cotas .....	64
3.2.3. Formação Discursiva (FD) – Cidadania <i>versus</i> Cotas .....	65

3.2.4. Formação Discursiva (FD) – Modalidade de ingresso <i>versus</i> desempenho dos alunos .....	67
Considerações Finais .....	71
Referências Bibliográficas.....	74
Apêndices .....	I
Apêndice I. Carta à Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UERN.....	II
Apêndice II. Carta à UERN .....	III
Apêndice III. Carta-convite para o chefe do Departamento.....	IV
Apêndice IV. Guião de Entrevista .....	V
Apêndice V. Respostas das entrevistas.....	VII
Anexos.....	XLII
Anexo I. Lei 3708/01   Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. ....	XLIII
Anexo II. Lei nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002 .....	XLIV
Anexo III. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 .....	XLV
Anexo IV. Lista de alunos aprovados no processo seletivo vocacionado da UERN, ano 2006 .....	XLVII
Anexo V. Lista de alunos diplomados .....	LII

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Descrição das categorias da entrevista aplicada aos chefes de departamento.....	50
<b>Quadro 2.</b> Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos chefes de departamento .....	63
<b>Quadro 3.</b> Apresentação de ED dos chefes de departamento, agrupados na FD “concepção dos chefes de departamento sobre política de cotas” .....	64
<b>Quadro 4.</b> Apresentação de ED dos chefes de departamento, agrupados na FD “cidadania <i>versus</i> cotas” .....	66
<b>Quadro 5.</b> Apresentação de ED dos chefes de departamento, agrupados na FD “modalidade de ingresso <i>versus</i> desempenho dos alunos” .....	68

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Distribuição da integralização dos alunos segundo o curso avaliado - AC.....	56
<b>Tabela 2.</b> Distribuição da integralização dos alunos segundo o curso avaliado – NC.....	57
<b>Tabela 3.</b> Distribuição do atraso no término do curso avaliado - AC .....	59
<b>Tabela 4.</b> Distribuição do atraso no término do curso avaliado – NC. ....	60
<b>Tabela 5.</b> Distribuição da integralização dos alunos, geral e por curso – AC e NC .....	62

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Estado do Rio Grande do Norte .....	47
<b>Figura 2.</b> Distribuição das vagas dos cursos avaliados no grupo cotista.....	56
<b>Figura 3.</b> Distribuição da integralização dos alunos cotistas.....	56
<b>Figura 4.</b> Distribuição da integralização dos alunos cotistas, segundo o curso realizado. ....	56
<b>Figura 5.</b> Distribuição das vagas dos cursos avaliados no grupo não cotista. ....	57
<b>Figura 6.</b> Distribuição da integralização dos alunos não cotistas. ....	58
<b>Figura 7.</b> Distribuição da integralização dos alunos não cotistas, segundo o curso realizado.	58
<b>Figura 8.</b> Distribuição do atraso do tempo de formação dos alunos cotistas. ....	59
<b>Figura 9.</b> Distribuição da classificação do tempo de formação dos alunos cotistas, segundo o curso realizado.....	59
<b>Figura 10.</b> Distribuição do atraso do tempo de formação dos alunos não cotistas.....	61
<b>Figura 11.</b> Distribuição da classificação do tempo de formação dos alunos não cotistas, segundo o curso realizado.....	61

## INTRODUÇÃO

A presente investigação estuda a ação afirmativa denominada de política de cotas, que tem por objetivo garantir o acesso dos alunos beneficiados às universidades públicas do país. Para tanto, elegemos como *locus* de observação a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, procurando averiguar qual a perspectiva dos chefes dos departamentos acerca da implementação da política de cotas na instituição.

Apesar de ser recente a divulgação dos debates acerca das políticas públicas em âmbito educacional no Brasil, não há que se olvidar que estes têm sua origem nos anos 1930, em virtude de pleitos formulados pelo movimento negro, no sentido de garantir uma melhor qualidade do ensino destinado à população negra, em razão de “uma demanda histórica pela reconstrução de uma sociedade mais equitativa, tanto em termos socioeconômicos, quanto da diversidade racial” (Jaccoud, 2009).

Este tema, portanto, tem sido palco de investigações científicas, debates e análises, no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, quando fora proposto na Câmara Federal o projeto de lei nº. 73/99, que objetivava a reserva de vagas em universidades públicas e privadas para alunos selecionados nos cursos de ensino médio, tendo como base o coeficiente de rendimentos – CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período.

Ao referido projeto, com o passar dos anos de sua tramitação, foram apensados vários outros, que culminaram por embasar o texto da Lei Federal nº. 12.711, promulgada no ano de 2012, a qual pretende beneficiar com a reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior, tanto a população autodeclarada negra, parda e indígena, como aquela considerada de baixa renda, seja pelo critério da averiguação da renda ou pela constatação de que se tenha cursado todo o ensino médio em escola pública de ensino.

Como o lapso temporal entre a propositura do projeto de lei nº. 73/99 e a promulgação da Lei Federal nº. 12.711/2012 foi muito extenso, alguns Estados da federação optaram por promulgar suas próprias leis sobre o tema e estabelecer as diretrizes para a implementação do sistema de cotas no sistema de ensino público superior em âmbito restrito a seus territórios.

Nesse sentido, a UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense, foram as primeiras que estabeleceram reserva de

vagas, em consonância com Lei de iniciativa da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro nº 3.708/2001, a qual previa a reserva de quarenta por cento das vagas para negros.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, por sua vez, passou a adotar o sistema de cotas a partir do vestibular realizado no ano de 2004, em decorrência da Lei Estadual nº. 8.258/2002 (Anexo II), a qual prevê a reserva de cinquenta por cento, de suas vagas, no mínimo, por curso e turno, para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escola pública.

Em razão da problemática que envolve o tema e, principalmente, em razão da ausência de regulamentação por longo período, muitas instituições de ensino foram gradativamente instituindo suas próprias formas de execução da política, quais sejam: sistema de cotas raciais e sociais sobrepostas; sistema de cotas exclusivamente sociais; sistema de cotas raciais e sociais independentes; sistema de cotas exclusivamente raciais; sistema de bonificação (Jaccoud, 2009).

Dentro desse contexto, se observa que a questão das ações afirmativas e, em especial, a política de cotas vem sendo amplamente evidenciada em fóruns acadêmicos e políticos, e, na produção de linhas de pesquisas, em forma de teses e dissertações, dentre as quais podemos destacar: *Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho* (Cunha, 2006); *Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília* (Belchior, 2006); *Cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia* (Mattos, 2006); *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF* (Amaral, 2006); *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa* (Santos, 2009); *As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade* (Barros, 2009).

Belchior (2006) realiza seu estudo voltado para os aspectos políticos que levaram à implementação da política de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília – UnB.

A pesquisa de Cunha (2006) aborda a demanda por vagas e o desempenho no vestibular e no primeiro semestre letivo do curso pelos alunos cotistas aprovados pelo sistema de cotas, no vestibular do ano de 2004 na UnB.

Barros (2009) busca em sua pesquisa compreender o perfil dos alunos cotistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, bem como o motivo pelo qual estes optam pelo ingresso na universidade através do sistema de cotas.

As investigações acima mencionadas, assim como grande parte dos debates envolvendo as políticas de cotas, trazem em seu bojo a nuance das políticas afirmativas destinadas aos negros. Todavia, nosso recorte se concentra na perspectiva da inclusão de alunos oriundos das camadas sociais menos favorecidas nos bancos das instituições de ensino superior, em razão da reserva de vagas no vestibular, independentemente da questão racial, uma vez que a política adotada e desenvolvida na UERN refere-se exclusivamente às cotas sociais.

Assim, nossa questão de partida se volta para o seguinte questionamento: Qual a concepção dos chefes de departamento da UERN acerca da viabilidade da política de cotas implantada na universidade? Para tanto, trabalhamos a partir de um debate entre os teóricos que tratam do tema, no intuito de compreender o nível de discussão sobre a temática e, assim, contribuir com a elucidação das consequências práticas do desenvolvimento da política de cotas nas universidades.

As categorias eleitas se voltam para globalização, exclusão social e políticas públicas. Esta dissertação foi organizada em três capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo, “Referencial teórico da pesquisa”, se pode percorrer um estudo teórico sobre as formas e consequências da exclusão social engendrada na sociedade mundial, desde a colonização dos países periféricos, assim como seu acirramento em decorrência dos processos de globalização, e, o papel do Estado, através da efetivação de políticas públicas de caráter afirmativo, na tentativa de garantir a igualdade de oportunidades aos cidadãos, no que se refere ao acesso ao ensino superior, no sentido de compensar ou mitigar as consequências advindas da exclusão a que alguns grupos foram submetidos.

No segundo capítulo, “A trajetória metodológica”, descrevemos a caracterização do caminho metodológico utilizado, abordando aspectos como: os sujeitos pesquisados e o *locus* da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e a análise dos dados. Utilizamos a Análise do Discurso (AD), como aporte metodológico, para a construção do perfil qualitativo da pesquisa e, o software aplicativo SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), que permite organizar e resumir conjuntos de dados, para a composição da parte quantitativa.



Por fim, tecemos as nossas considerações finais, reforçando os pontos significativos da nossa pesquisa, destacando as principais reflexões desenvolvidas em torno da política de cotas para ingresso no ensino superior, com enfoque na política desenvolvida na UERN.

# **CAPÍTULO I.**

## **REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA**

## 1.1. GLOBALIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Não há como se olvidar que a última década do século XX caracteriza-se de forma marcante pela instituição definitiva das práticas do mercado global, mormente no que tange ao aperfeiçoamento de sofisticadas tecnologias de comunicação, o que tem possibilitado a ampliação do contato entre raças, culturas e lugares.

Ao falar sobre os processos de globalização, afirma Sousa Santos (2005, p. 27) que “estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo”.

Para Giddens (2000), a globalização, processo avassalador vivenciado nos dias atuais, além de muito novo é um fenómeno revolucionário, que concentra não apenas características económicas, mas também políticas, tecnológicas e culturais.

Ainda segundo o mesmo autor (p. 65), a globalização deve ser definida como “a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice versa”.

Candau e Sacavino definem a globalização da seguinte forma:

não se trata de um processo novo, mas sem dúvida, as transformações que pressupõe sofreram uma forte aceleração nas últimas décadas; constitui uma realidade multidimensional que não pode ser reduzida a uma questão económica, sem negar que, nesse momento histórico, a economia ocupa o centro de sua dinâmica; trata-se de um processo de transformação estrutural em escala planetária que suscita mudanças profundas na organização social, nos sistemas de produção, nas relações internacionais, nas mentalidades, nos estilos de vida, nos valores das pessoas e grupos sociais, na vida cotidiana de cada um de nós; cria uma ampla rede de conexões de âmbito planetário e afeta nosso modo de conceber o espaço e o tempo; as políticas neoliberais têm hegemonia em sua configuração atual, mas a globalização não pode ser reduzida ao neoliberalismo; não se trata de um fenómeno passageiro e conjuntural, e sim de um processo de longa duração em que todos estamos inseridos e somos desafiados a enfrentar.” (Candau & Sacavino, 2003, p. 25)

Contudo, apesar de o termo globalização transparecer, em um primeiro momento, que esta ocorre de forma consensual entre os países, bem como entre os grupos sociais que os compõem, e, ainda, que as suas benesses atingem a todos de forma igualitária, tal contexto não é o que mais se coaduna com a realidade.

De acordo com Sousa Santos, “A globalização, longe de ser consensual, é, como veremos, um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses

hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro.” (Sousa Santos, 2005, p. 27)

Para Canclini:

“...o que se anuncia como globalização está gerando, na maioria dos casos, inter-relações regionais, alianças entre empresários, circuitos de comunicação e consumo comuns aos países da Europa ou da América do Norte ou de uma determinada região da Ásia. Não de todos com todos.” (Canclini, 2007, p. 31)

Por outro lado, afirma, ainda, o mesmo autor que a globalização deve ser entendida como um processo que não leva em consideração as divergências culturais, linguísticas, e comportamentais da população envolvida no aludido processo, haja vista o menosprezo pelos vínculos das pessoas com seu ambiente nativo, além da supressão dos postos de trabalho e desvalorização dos preços dos produtos locais (Canclini, 2007).

Nesse aspecto, Candau e Sacavino afirmam que o processo de globalização:

“...promete desenvolvimento e bem-estar, mas, ao mesmo tempo, é letal para grande parte da humanidade; enriquece alguns enquanto empobrece muitos outros; liberta a criatividade de grandes grupos de pessoas, mas sufoca a maioria do planeta; desenvolve o sistema produtivo, porém destrói o meio ambiente; aumenta imensamente o poder das finanças e dos investidores financeiros, enquanto submete regiões inteiras e nações ao servilismo desprezível; ganha muitas causas para regozijo e simultaneamente negocia a morte e perda de milhões.” (Candau & Sacavino, 2003, p. 10)

Assim, para as mesmas autoras, as consequências imediatas do processo de globalização nos sobreditos países não poderiam ser outras que não:

“...o aumento significativo do número de desempregados, subempregados, sem-teto, empobrecidos e excluídos na maioria das cidades e países do planeta; o forte aumento das migrações internas e emigrações de populações, especialmente das áreas mais pobres ou menos desenvolvidas em direção às mais desenvolvidas e enriquecidas, em busca de melhores condições de vida; a sistemática frustração dos esforços e expectativas da grande maioria dos povos e nações por atingir a modernização e entrar nesse mercado global; a intensificação dos nacionalismos, fanatismos, intolerâncias e racismos em um número crescente de regiões e países. Essas duas faces da globalização atual, dominada pela ideologia neoliberal, ocasionada pelas dinâmicas de um modo desequilibrado, onde demasiados poder e decisões encontram-se nas mãos de muito poucos.” (Candau & Sacavino, 2003, p. 11)

Diante do quadro acima, vê-se que a população dos chamados países subalternos encontram-se envoltos em dúvidas e descrenças no que concerne ao processo de globalização, principalmente por serem parte diretamente afetada pelas trocas desiguais impostas pelo mesmo, as quais, segundo Sousa Santos (2005, p. 60), “dizem respeito a recursos não-

mercantis cuja transnacionalidade assenta na diferença local, tais como, etnias, identidades, culturas, tradições, sentimentos de pertença, imaginários, rituais, literatura escrita ou oral”.

Para compreender os aspectos que envolvem a lógica do mercado global, portanto, impõe-se perceber a existência de um desequilíbrio que causa, ao mesmo tempo, a unificação do planeta e a exclusão de grande parte da população, uma vez que, no dizer de Canclini (2007, p. 30), “as novas fronteiras da desigualdade separam cada vez mais quem é capaz de se conectar a redes supranacionais de quem é abandonado em seu reduto local.”

Nesse ínterim, deve-se atentar para a distinção e a interligação dos termos global e local, no que se refere aos processos de globalização, como se denota da seguinte definição de Sousa Santos:

“O global e o local são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização. Distingo quatro processos de globalização produzidos por outros tantos modos de globalização. Eis a minha definição de modo de produção de globalização: é o conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival. ” (Sousa Santos, 2005, p. 63)

Ainda, no dizer do mesmo autor, há que se distinguir os conceitos de localismo globalizado e globalismo localizado:

“A primeira forma de globalização é o *localismo globalizado*. Consiste no processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso, seja a actividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em *lingua franca*, a globalização do *fast food* americano ou da sua música popular, ou a adopção mundial das mesmas leis de propriedade intelectual, de patentes ou de telecomunicações promovida agressivamente pelos EUA. À segunda forma de globalização chamo *globalismo localizado*. Consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados. Para responder a esses imperativos transnacionais, as condições locais são desintegradas, desestruturadas e, eventualmente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna.” (Sousa Santos, 2005, p. 65)

De acordo com Candau e Sacavino (2003), impõe-se a percepção de que a chamada cidadania global elabora-se em diálogo com o que há de local, original, particular, próprio, e se transforma em uma cidadania ‘glocal’. Apontam, ainda, as mesmas autoras, que a cidadania ‘glocal’ cria uma cultura democrática dos direitos das pessoas, grupos e povos que exige iniciativas autônomas e horizontais em cada latitude, fortalecimento próprio de cada grupo, em vez de concentração de poder.

Nesse sentido, de acordo com Ianni (*apud* Sawaia, 2009), identidades locais são recriadas a partir de características como raça, religião, etnia, para se refugiar da globalização homogeneizadora. Dessa forma, um dos imperativos da modernidade contemporânea, indiscutivelmente, é a busca da identidade, isto é, da representação e construção do eu como sujeito único e igual a si mesmo.

De acordo com Castells (2010), “em um mundo de fluxos globais de riquezas, poder e imagens, a busca da identidade, coletiva ou individual, atribuída ou construída, torna-se a fonte básica de significado social.”

Nesse quadrante, traça o referido autor o seguinte conceito de identidade:

“Identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas e excludentes, bem como ao processo de inserção social nas relações internacionais. O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforça-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação dos direitos e pela afirmação de privilégios. Ela exclui e inclui parcelas da população dos direitos de cidadania, sem prejuízo à ordem e harmonia social.” (Castells, 2010, p. 124).

Ainda no que se refere ao processo de globalização, há que considerar, como dito por Sousa Santos (2010a, p. 298), a revolução tecnológica como outro fator criador de uma segmentação dos mercados de trabalho a nível mundial, de forma que uma pequena parcela de mão-de-obra altamente qualificada detém empregos bem remunerados e que lhe garantem alguma estabilidade, enquanto a grande maioria da população dispõe, apenas de empregos pouco qualificados, mal remunerados e que não lhe garantem qualquer segurança ou direitos.

Nesse sentido, aduz ainda o sobredito autor que surge uma nova face da exclusão – a “inutilidade social – “a qual se assenta numa partilha econômica quase natural que se mede pela proximidade e pela desessencialização do outro, na medida em que pode acontecer com qualquer um (2010a, p.298).”

Vê-se, portanto, que a globalização trouxe consigo o neoliberalismo como uma única forma de ajuste e sobrevivência capitalista, ainda que a um elevado custo social, principalmente em virtude de políticas de centralização, de diferenciação e diversificação institucional, além da privatização da esfera pública (Dourado, 2002).

Corroborando tal entendimento, afirma Xiberras que:

“Numa sociedade onde o modelo dominante continua a ser o Homo Economicus convém participar na troca material e simbólica generalizada. Todos aqueles que recusam ou são incapazes de participar no mercado serão logo percebidos como excluídos. A pobreza significa a incapacidade de participar no mercado de consumo. O desemprego sublinha a incapacidade de participar no mercado da produção. Estes dois fenômenos, pobreza e desemprego, se bem que excluam diferencialmente do mercado, serão, pois, considerados como processos similares na sua maneira de rejeitar os homens para fora do que a sociedade moderna detém de mais invejável: a esfera dos bens e dos privilégios econômicos.” (Xiberras, 1993, p. 28)

O modelo econômico imposto pelo neoliberalismo leva inevitavelmente à exclusão, em virtude do aumento da concentração de renda, o que se justifica por políticas sem ética social, além da evidente fragilidade dos empobrecidos como atores sociais (Candau; Sacavino, 2003).

Ainda segundo as mesmas autoras, o processo de globalização evidencia o aumento significativo da desigualdade e injustiça, polarizando os grupos humanos entre os poucos cidadãos do mundo que concentram tudo e os muitos que são cada vez mais excluídos de todo tipo de recursos deixando demonstrada cada vez mais a distinção entre os que estão ou não inseridos nas trocas de bens, que participam ou não do mercado de produção, que possuem ou não emprego, ou seja, dos que são úteis ou inúteis socialmente.

No Brasil, país historicamente vinculado aos interesses privados de uma pequena elite dominante, o neoliberalismo não encontrou obstáculos para ser difundido e, assim, a desigualdade ser aceita como norma e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital, aumentando-se, assim, a concentração de riquezas, a corrupção, a privatização da esfera pública e, conseqüentemente, as injustiças sociais e os processos de exclusão social (Dourado, 2002).

No que tange à exclusão social, há que se ressaltar que este é um tema que se tornou tão recorrente nos discursos, sejam eles acadêmicos ou mesmo políticos, que sua percepção vem deixando de ser tão impactante e tal processo tem se incorporado à própria ideia de inclusão, o que causa uma melhor aceitação de seus efeitos, inclusive, pelas próprias pessoas que se encontram em situação de exclusão (Sawaia, 2009).

De acordo com o sobredito autor (p.9), a exclusão pode ser definida como “um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.”

Assim, mensura-se a exclusão através da dialética exclusão/inclusão, englobando o caminho entre o sentir-se incluído e o sentir-se discriminado, através da interação de questões como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (Xiberras, 1993).

Ressalte-se que por se tratar de assunto fartamente incluído nos debates acadêmicos e políticos, muitas são as dimensões tratadas acerca do fenômeno da exclusão, tendo cada uma destas um enfoque diferenciado e subjetivo, a depender da abordagem que conduz cada estudo realizado.

Neste sentido há que se ponderar, a princípio, conforme as lições de Sousa Santos (2010a), que exclusão e desigualdade são institutos que, na modernidade ocidental passaram a ter um significado totalmente distinto do que tiveram nas sociedades do antigo regime.

Enquanto no antigo regime a opção existente para as sociedades variava apenas entre a violência da coerção e a violência da assimilação, pela primeira vez na história – na modernidade ocidental –, conforme o sobredito autor, desigualdade e exclusão passam a ter que ser justificadas como exceções existentes em um processo que não lhes legitima ou admite como regra, uma vez que os princípios norteadores da vida em sociedade passam a ser os da igualdade, liberdade e cidadania.

No mesmo norte, afirma, ainda, que a desigualdade e a exclusão são dois “sistemas de pertença hierarquizada”, isto é, no primeiro, a pertença se dá pela integração subordinada do indivíduo na sociedade (fenômeno socioeconômico), enquanto no segundo, a pertença se dá propriamente pela exclusão do indivíduo da vida em sociedade (fenômeno cultural e social).

Acerca do processo de exclusão, nos moldes acima descritos, Xiberras, assevera que:

“...os excluídos não são simplesmente rejeitados fisicamente (racismo), geograficamente (gueto) ou materialmente (pobreza). Eles não são simplesmente excluídos das riquezas materiais, isto é, do mercado e da sua troca. Os excluídos são-no também das riquezas espirituais: os seus valores têm falta de reconhecimento e estão ausentes ou banidos do universo simbólico.” (Xiberras, 1993, p. 18)

Sousa Santos, por sua vez, afirma que:

“Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atira para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura ou o crime.” (Sousa Santos, 2010a, p.281)

Insta salientar que embora o fenômeno da exclusão não seja mais aceito pela sociedade de forma passiva, este perdura até os dias atuais e atinge não só a população dos



países pobres. Aliás, ele mostra seus efeitos perante grande parcela da população mundial, em virtude das transformações das relações de trabalho, assim como das desigualdades relacionadas à qualidade de vida (Sawaia, 2009).

Nesse aspecto, Wanderley (*apud* Sawaia), assevera que:

“A pobreza contemporânea tem sido percebida como um fenômeno multidimensional atingindo tanto os clássicos pobres (indigentes, subnutridos, analfabetos...) quanto outros segmentos da população pauperizados pela precária inserção no mercado de trabalho (migrantes discriminados, por exemplo). Não é resultante apenas da ausência de renda; incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, a ausência de poder.” (Wanderley *apud* Sawaia, p.16)

Outro aspecto importante, de acordo com Sousa Santos (2010a), é que a modernidade capitalista se rege pela chamada regulação social, fenômeno que ao mesmo tempo em que desencadeia processos que geram desigualdade e exclusão, institui formas que permitem controlar ou manter esses processos limitados a uma esfera desejada, de modo a reduzir as possibilidades de emancipação social dos indivíduos inseridos em tal sistema.

Ainda acerca da regulação social, o mencionado autor (2010a, p. 285) a distingue no que tange à desigualdade e à exclusão, da seguinte forma:

No que respeita à desigualdade, a função consiste em manter a desigualdade dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada, designada de inclusão social pelas políticas estatais. Os direitos sociais e económicos universais, o rendimento mínimo de inserção social e as políticas compensatórias (“fome zero, bolsa-escola, abono de família, assistência social) são os mecanismos modernos (muito diferentes entre si) para manter a desigualdade em níveis toleráveis. (...) No que respeita à exclusão, a função consiste em distinguir, entre as diferentes formas de exclusão, aquelas que devem ser objecto de assimilação ou, pelo contrário, objecto de segregação, expulsão ou extermínio. Essa distinção é feita segundo critérios através dos quais o Estado tenta validar socialmente as diferenças entre o louco ou o criminoso perigoso e o não perigoso; entre o bom e o mau imigrante (...)

Ressalte-se, entretanto, que o modelo da regulação social vigorou apenas em uma pequena parcela dos Estados que compõem o cenário mundial, tendo seus expoentes no Atlântico Norte e na Europa Ocidental, onde figuraram a social-democracia e o Estado-providência, com tal finalidade (Sousa Santos, 2010a).

Outra característica do sistema de mercado global, segundo Candau e Sacavino, (2003) é a desvinculação entre política e ética, o que significa a implementação de políticas

excludentes, de perda das conquistas históricas no que tange aos direitos sociais e desarticulação das organizações sociais.

Sob tal enfoque, há que se destacar que a América Latina, em estudo citado por Candau e Sacavino (2003), é uma das regiões mais injustas do planeta, com 39% (210 milhões de pessoas) de sua população situada abaixo da linha da pobreza, do que se vislumbra, de forma clara, as consequências mais desastrosas do fenômeno do mercado globalizado.

Neste sentido, as sobreditas autoras (2003, p. 61) afirmam que os processos de democratização em muitos destes países demonstraram de forma explícita as amarras existentes no passado de dominação, dependência e autoritarismo, as quais lhes foram impostas desde o período de suas colonizações; mas, por outro lado, foram, também, capazes de evidenciar a necessidade de desencadear processos de mudança de mentalidades, valores, práticas sociais e políticas.

De acordo com Bobbio (1997, p. 18) a democracia deve ser entendida como “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos.” Para tanto, estabelece os requisitos fundamentais do processo de democratização:

“...mesmo para uma definição mínima de democracia, como é a que aceito, não bastam nem a atribuição a um elevado número de cidadãos do direito de participar direta ou indiretamente da tomada de decisões coletivas, nem a existência de regras de procedimento como a da maioria (ou, no limite, da unanimidade). É indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra. Para que se realize esta condição é necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação, etc. — os direitos à base dos quais nasceu o estado liberal e foi construída a doutrina do estado de direito em sentido forte, isto é, do estado que não apenas exerce o poder *sub lege*, mas o exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos "invioláveis" do indivíduo.” (Bobbio, 1997, p. 18)

Segundo Sader (*apud* Candau e Sacavino), os movimentos sociais, durante as décadas de 1970 e 1980, “favoreceram a criação de um novo sujeito social e histórico: uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas.” (Sader *apud* Candau & Sacavino, 2003, p. 58)

Para Gohn (*apud* Candau e Sacavino, 2003, p. 59), “os anos de 1990 talvez possam ser considerados como a década das lutas cívicas pela cidadania no Brasil. Lutas que afetam o

conjunto da população, como as relativas à questão da violência, a degradação do meio ambiente, os menores abandonados nas ruas, a fome e a corrupção”. Neste período, afirmam, ainda, as referidas autoras que “a dimensão da cidadania não só foi resgatada, mas também se tornou a principal bandeira reivindicativa e o móvel articulador das lutas sociais ocorridas nessas décadas”.

Ainda para Candau e Sacavino (2003), “os movimentos sociais passaram a enfatizar a transformação da sociedade civil e seus processos de democratização. Procuraram contribuir para uma democracia que ultrapassasse as instâncias do poder institucionalizado e favorecesse uma cultura política e social mais democrática.”

Nesse sentido é importante destacar a importância do fortalecimento da sociedade civil, através da construção da consciência do cidadão sobre os poderes que desempenha na sociedade, assim como dos objetivos que devem ser alcançados para a concretização do exercício pleno da democracia/cidadania, ou seja, autonomia, autogestão, independência, participação, efetivação de direitos humanos, econômicos e sociais (Candau e Sacavino, 2003).

Acerca do atual processo de democratização na América Latina e no Brasil, asseveram Candau e Sacavino que:

“...são processos de democratização, com maior ou menor êxito. No âmbito político, estes processos de democratização se dão na maior parte das vezes sob o signo da corrupção. Corrupção do político e da política, em algumas ocasiões, intimamente relacionadas com o narcotráfico. No âmbito do Estado, as reformas, privatizações, enfraquecimento e colocação dos principais direitos sociais na esfera do mercado, acentuam e aumentam na esfera social, a violência e a marginalização.” (Candau & Sacavino, 2003, p. 37)

Nesse contexto de processo de democratização dos países da América Latina e do Brasil, há que se refletir, ainda, sobre o processo de construção da cidadania, de percepção do indivíduo acerca dos seus direitos e deveres, de forma individual, e em âmbito da coletividade.

Sobre a construção da cidadania, afirma Arroyo (*apud* Candau e Sacavino):

“A cidadania não se constrói através de intervenções externas, de programas e agentes que outorgam e preparam para o exercício da cidadania. Pelo contrário, ela se constrói como um processo que se dá no interior da prática social e política dos grupos sociais. Nesse sentido, movimentos sociais são verdadeiros agentes de uma prática educativa que conduz ao aprendizado de ser cidadão: as ações (dos movimentos sociais), que vêm se repetindo tão frequentemente, são expressão de uma cidadania popular que vem sendo construída. O povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo de construção. O povo é

agente de sua constituição como sujeito histórico.” (Arroyo, *apud* Candau & Sacavino, 2003, p. 68).

Para muitos, ser sujeito de direitos é ver o princípio constitucional da igualdade ser resguardado e seguido de forma implacável, sem qualquer possibilidade de exceção. Mas este posicionamento não deve ser encarado com tanta rigidez, uma vez que, como podemos denotar das palavras de Sousa Santos (1999): “temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.”

No mesmo sentido, é a lição de Rui Barbosa (*apud* Novelino, 2014, p. 478): “a regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real.”

Dessa forma, vê-se que, embora o princípio constitucional da igualdade, encartado no rol dos direitos e garantias fundamentais, traga, *prima facie*, a ideia de que todos os indivíduos devem que ser tratados de forma estritamente igual, sem distinção de qualquer natureza, tal entendimento não se coaduna com o intento do legislador constituinte.

Aliás, o princípio da igualdade deve ser entendido, no dizer de Vieira (2006, p.285), como um “regulador das diferenças, cuja função é muito mais auxiliar a discernir entre desigualizações aceitáveis e desejáveis e aquelas profundamente injustas e inaceitáveis.”

A igualdade formal não é, pois, o suficiente. Não basta ao indivíduo ser igual ou ter direitos iguais aos demais, se tal condição não reflete o exercício pleno de sua cidadania, garantindo, pois, o exercício da igualdade material ou real.

Segundo Candau e Sacavino, é imprescindível “uma educação para os direitos humanos e para a cidadania que promova a democracia participativa e popular, através da afirmação dos sujeitos de direitos e da promoção do empoderamento de atores sociais especialmente dos grupos marginalizados e excluídos.” (Candau & Sacavino, 2003, p. 48)

Acerca da construção democrática, asseveram, ainda, as mesmas autoras que:

“...em nível governamental é importante gerar e direcionar políticas e ações que favoreçam processos de empoderamento em determinadas direções ou orientados a grupos específicos, como por exemplo, as políticas de ação afirmativa em relação a determinados grupos, como a política de cotas para garantir o acesso da população negra à universidade, promovidas em vários países e as políticas de equidade de gênero.” (Candau & Sacavin, 2003, p. 48)

No que tange aos processos de democratização e construção da cidadania, no Brasil, segundo Carvalho, há que se verificar que:

“...percorremos um longo caminho, 178 anos de história do esforço para construir o cidadão brasileiro. Chegamos ao final da jornada com a sensação desconfortável de incompletude. Os progressos feitos são inegáveis mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda faltam percorrer. O triunfalismo exibido nas celebrações oficiais dos 500 anos da conquista da terra pelos portugueses não consegue ocultar o drama dos milhões de pobres, de desempregados, de analfabetos, de semi-analfabetos, de vítimas de violência particular e oficial. Não há indícios de saudosismo em relação à ditadura militar, mas perdeu-se a crença de que a democracia política resolveria com rapidez os problemas da pobreza e da desigualdade.” (Carvalho, 2010, p. 219)

Para Grzybowski (*apud* Candau e Sacavino), “é importante afirmar que historicamente a questão da cidadania tem representado um elemento articulador da relação entre movimentos sociais-educação. Nesse sentido, os movimentos sociais têm contribuído para elaborar uma nova visão de cidadania. Trata-se de uma cidadania coletiva.” (Grzybowski, *apud* Candau e Sacavino, 2003, p.18)

Assim, podemos perceber que apesar do enorme avanço no sentido da construção da cidadania e da democracia no Brasil, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, uma vez que tais processos não ocorreram da forma mais destinada a aplacar os problemas sociais, econômicos, culturais, educacionais, já existentes no país.

## **1.2. AÇÕES AFIRMATIVAS E PAPEL DO ESTADO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO**

No intuito de compreender a complexidade e as polêmicas que envolvem o tema escolhido, há que se observar que o Brasil, segundo Santos *et al* (2008, p. 913), desde o início de sua colonização, é um país marcado pela influência de vários povos (indígenas, africanos, europeus, asiáticos, etc.) e que as relações existentes entre os mesmos sempre foram abalizadas pela desigualdade, pela exploração dos mais fracos pelos mais fortes e dos mais pobres pelos mais ricos.

Em decorrência de tal situação, de acordo com o mesmo autor (2008, p. 914), a sociedade brasileira, que se formou, principalmente, em torno de uma pequena elite branca europeia, vinda para o país com o objetivo colonizador, detentora de privilégios econômicos em relação aos demais povos aqui existentes, até os dias atuais demonstra a persistência de desigualdades relacionadas a questões sociais, raciais, de sexo e de gênero.

No mesmo sentido, assevera Carvalho que:

“Ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.” (Carvalho, 2010, p. 18)

Nesse período, portanto, estava longe de haver cidadania ou mesmo cidadãos no Brasil, uma vez que a população era composta por escravos – que sequer eram considerados seres humanos –, mulheres – às quais só eram destinados os deveres de cuidar da casa e dos filhos– e os homens (senhores), os quais eram, em sua maioria, ignorantes, desprovidos de cultura e de conhecimento acerca da noção de igualdade de todos perante lei.

Diante do cenário acima demonstrado torna-se de fácil percepção o surgimento e a sedimentação da pobreza e da exclusão social no Brasil, desde a colonização do país até os dias atuais, conforme a seguinte lição de Wanderley (*apud* Sawaia):

“A matriz escravista brasileira, além de perpassar nosso passado, está presente no cotidiano de nossa sociedade, em manifestações as mais variadas. As noções de pobre e pobreza figuram no horizonte histórico da sociedade brasileira e são explicativas das formas como o cenário público brasileiro tratou a questão social... Conforme bem demonstra Vera Telles (1996:6), “tema do debate público e alvo privilegiado do discurso político, a pobreza sempre foi notada, registrada e documentada. Poder-se-ia dizer que, tal como uma sombra, a pobreza acompanha a história brasileira, compondo o elenco de problemas, impasses e também virtualidades de um país que fez e ainda faz do progresso (hoje formulado em termos de uma suposta modernização) em projeto nacional.” (Wanderley *apud* Sawaia, 2009, p.19)

Acerca da desigualdade social, particularmente existente no Brasil, Dourado assegura que: “O Estado brasileiro, historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado, configura-se por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública.” (Dourado, 2002, p. 237)

No que tange à educação, há que se registrar que suas deficiências, sejam de acesso ou de qualidade, são oriundas do período colonial brasileiro. Nesse período, esteve nas mãos dos jesuítas e depois da expulsão dos mesmos do país em 1759, passou às mãos do governo, o qual não efetivou sequer ações no sentido de garantir a alfabetização de parcela significativa da população, posto que meio século após a independência do país verificava-se que, apenas, 16% da população alfabetizada (Carvalho, 2010).

Ainda segundo Carvalho, a situação da educação superior também não foi muito diferente no período colonial, vejamos:

“Em contraste com a Espanha, Portugal nunca permitiu a criação de universidades em sua colônia. Ao final do período colonial, havia pelo mesmo 23 universidades na parte espanhola da América Latina, três delas no México. Umas 150 mil pessoas tinham sido formadas nessas universidades. Só a Universidade do México formou 39.367 estudantes. Na parte portuguesa, escolas superiores só foram admitidas após a chegada da corte, em 1808. Os brasileiros que quisessem, e pudessem seguir curso superior tinham que viajar a Portugal, sobretudo a Coimbra. Entre 1772 e 1872, passaram pela Universidade de Coimbra 1.242 estudantes brasileiros. Comparado com os 150 mil da colônia espanhola, o número é ridículo.” (Carvalho, 2010, p. 23)

Ainda conforme o mesmo autor, no ano de 1989 fora publicado relatório do Banco Mundial o qual apresentava o Brasil como o país mais desigual do mundo, dado este que permaneceu inalterado até o ano de 1997. E no que se refere à educação, especificamente, segundo dados do período analisados pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Aplicada, a desigualdade se dava seguinte maneira:

“Em 1997, a taxa de analfabetismo no sudeste era de 8,6%; no Nordeste, de 29,4%. O analfabetismo funcional no Sudeste era de 24,5%; no Nordeste era de 50%, e no Nordeste rural, de 72%. O mesmo se dá em relação à cor. O analfabetismo em 1997 era de 9,0% entre os brancos e de 22% entre os negros e pardos; os brancos tinham 6,3 anos de escolaridade; os negros e pardos, 4,3.” (Carvalho, 2010, p.208)

Corroborando o estudo formulado em 1997, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD/IBGE – (2009), o nível de escolarização dos brasileiros é extremamente desigual, conforme a condição financeira, com a raça e até mesmo em decorrência da região do país em que se vive, o que seria um fator difícil de ser ultrapassado, apesar dos inúmeros avanços já percebidos quanto ao acesso à educação no país.

Neste aspecto, de acordo com a sobredita pesquisa, temos que:

“Para a população de 15 a 17 anos, apenas 14,4% estavam na educação superior em 2009, o que representa uma parcela mínima da população. Esse fato deve-se aos entraves observados no fluxo escolar do ensino fundamental e médio, que têm elevada taxa de evasão e baixa taxa média esperada de conclusão.

(...)

As maiores desigualdades são verificadas quando a população da faixa etária é comparada segundo as regiões e de acordo com a localização de seus domicílios. A diferença de acesso é pronunciada entre as regiões, especialmente entre o Sul e o Nordeste. Na primeira, 19,2% da população na faixa analisada frequentavam o ensino superior em 2009, contra 9,2% no Nordeste. Da população de 18 a 24 anos da zona urbana metropolitana, 18,2% frequentam o ensino superior, enquanto na zona rural essa taxa é de apenas 4,3%. Há também desigualdade no acesso ao

ensino superior entre brancos e negros: 21,3% dos jovens brancos frequentam a escola, enquanto a taxa para a população negra é de 8,3%.” (PNAD/IBGE, 2009)

De acordo com Santos *et al* (2008, p. 914), há que se observar que as desigualdades pautadas por diferenças de pertencimento de classe social, de grupo, racial e de sexo/gênero, mesmo tendo persistido por tanto tempo introduzidas na sociedade brasileira, ainda podem ser amenizadas, no sentido do desenvolvimento do potencial humano de cada indivíduo, através de uma educação formal e de qualidade.

Em tal perspectiva, Candau e Sacavino afirmam que:

“os processos de transformação social e cultural são caminhos indispensáveis à consolidação da consciência do papel da educação para a democratização da sociedade através da potencialização de grupos ou pessoas que historicamente têm sido dominados, submetidos ou silenciados, na vida e nos processos sociais, políticos, econômicos, culturais etc.” (Candau & Sacavino, 2003, p.61)

O direito à educação, como estabelece o próprio texto constitucional em seu artigo 205, não deve visar, apenas, a inclusão do indivíduo no ambiente escolar, mas sim garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, vejamos:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988)

Desta forma, no dizer de Cury, “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.” (Cury, 2000, p. 246)

Afirma, ainda, o sobredito autor, que a magnitude da educação seria “reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens.” (Cury, 2000, p.254)

Em âmbito internacional tivemos como marco fundamental, no que tange ao direito à educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a qual consagrou no seu art. 26 que toda pessoa tem direito à educação.

O reconhecimento da educação nestes moldes, no Brasil, conseguiu maior ênfase a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual incluiu a educação no rol dos



direitos sociais (artigo 6º.), bem como reservou a Seção I do Capítulo III (artigos 205 a 214) especialmente para tratar as especificidades do tema.

É importante destacar, ainda, que, de acordo com Candau e Sacavino (2003) “até a metade dos anos de 1970, as experiências educativas estiveram associadas principalmente a práticas de alfabetização de adultos.” E só nos anos 1990, conforme Peroni (2003), se deu início, no Brasil, “ao processo de reformas na área da educação, principalmente em virtude da apresentação e aprovação de um projeto global constituído pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB – Lei nº. 9.394, de 20 de novembro de 1996), associadas à implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Poder Executivo.”

Nesta investigação, vislumbramos a educação, como pensada por Sousa Santos (2007, p.18), isto é, como forma de emancipação social, o que segundo o mesmo é uma situação totalmente inovadora na modernidade ocidental, eis que “nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas: quem nascia pobre morria pobre; quem nascia iletrado morria iletrado. Agora não: quem nasce pobre pode morrer rico, e quem nasce em uma família de iletrados pode morrer como médico ou doutor.”

A sobredita conceituação formulada por Sousa Santos é o cerne de toda discussão acerca das políticas públicas referentes à educação, posto que para se ultrapassar o paradigma da “coincidência entre as experiências e as expectativas” se mostra indispensável a realização de ações destinadas a produzir uma mudança na realidade dos cidadãos menos favorecidos economicamente, garantindo-se-lhes igualdade de condições de acesso à educação formal.

No que tange à igualdade, impõe-se observar que mesmo tendo sido esta um dos pontos balizadores do discurso teórico da modernidade, não houve uma modificação significativa na postura da sociedade, no sentido de garantir-se a efetivação da igualdade de direitos, principalmente no que tange aos direitos sociais.

A questão da discriminação existente no Brasil suscita duas frentes que se complementam, isto é, a exclusão racial e a exclusão social. Tais formas de discriminação podem ser percebidas com nitidez no que tange ao ingresso de estudantes em universidades.

Sobre a universidade, especificamente, insta salientar que esta, de acordo com Sousa Santos (2010b), até os anos sessenta, possuía um perfil conservador e tradicionalista, o que lhe fez optar, assim, por permanecer alheia e inerte aos problemas sociais existentes na comunidade que lhe rodeava, se furtando de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor da solução dos problemas sociais existentes.

A mencionada postura de isolamento da universidade passou, no entanto, a ser questionada de forma radical e enfática pelo movimento estudantil da década de sessenta, como explicita Sousa Santos:

“A reivindicação da responsabilidade social da universidade assumiu tonalidades distintas. Se para alguns se tratava de criticar o isolamento da universidade e de a pôr ao serviço da sociedade em geral, para outros tratava-se de denunciar que o isolamento fora tão-só aparente e que o envolvimento que ele ocultara, em favor dos interesses e das classes dominantes, era social e politicamente condenável. Por outro lado, se para alguns a universidade devia comprometer-se com os problemas mundiais em geral e onde quer que ocorressem (a fome no terceiro mundo, o desastre ecológico, o armamentismo, o *apartheid*, etc.), para outros, o compromisso era com os problemas nacionais (a criminalidade, o desemprego, a degradação das cidades, o problema da habitação, etc.) ou mesmo com os problemas regionais ou locais da comunidade imediatamente envolvente (a deficiente assistência jurídica e assistência médica, a falta de técnicos de planeamento regional e urbano, a necessidade de educação de adultos, de programas de cultura geral e de formação profissional, etc.)” (Santos, 2010b, p. 205)

Diante das referidas reivindicações surgidas em seu próprio seio, a universidade é forçada a deixar de ser um fim em si mesma e passa a ter que buscar meios para sair de seus muros e alcançar a sociedade e seus anseios, principalmente no que se refere à promoção de uma educação de qualidade a todos os cidadãos de forma indistinta.

Nesse sentido, Sousa Santos assevera que:

“A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação *superior* e a *alta* cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por estoura de produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social.” (Santos, 2010b, p. 211)

No que tange às políticas públicas em âmbito educacional no Brasil, apesar de ser recente a divulgação dos debates acerca da sua implementação, estes têm sua origem nos anos 1930, em virtude de pleitos formulados pelo movimento negro, no sentido de garantir uma melhor qualidade do ensino destinado à população negra (Jaccoud, 2009).

De acordo com Jaccoud (2009), em razão de “uma demanda histórica pela reconstrução de uma sociedade mais equitativa, tanto em termos socioeconômicos, quanto da diversidade racial”, o movimento negro sempre esteve à frente das lutas pela garantia de uma

educação de qualidade para os jovens pertencentes a grupos que historicamente têm sido alvo de discriminação, ou seja, negros e pobres.

No que se refere ao direito a uma educação de qualidade, como dito acima, torna-se imprescindível assinalar que um dos pontos fundamentais nesse aspecto refere-se à construção das políticas educacionais.

De acordo com Ball e Bowe (2004, apud Mainardes, 2006), o ciclo de políticas consiste na avaliação de tomadas de decisões delimitadas em cinco contextos: o contexto de influência; o contexto da produção de texto; contexto da prática; contexto dos resultados/efeitos; e contexto da estratégia política.

Nesta ótica, as políticas são ações que garantem a conexão com o universo cultural e simbólico, devendo ser entendidas como “intervenções textuais, mas também carregadas de limitações materiais e possibilidades” com consequências reais no contexto da prática (Mainardes, 2007.p.30).

Dessa forma, a política como texto e a política como discurso são conceituações complementares, onde a primeira perspectiva enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores, não devendo ser, pois, os textos apenas o que eles parecem ser em sua superfície; e a segunda perspectiva, por sua vez, ressalta os limites dispostos pelo próprio discurso, haja vista que estes nunca são independentes de história, poder e interesses (Ball, 2006).

Ball (1992, apud Mainardes, 2007) faz a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”. Na primeira concepção, considera-se o texto o resultado de uma seleção intencional e negociada das influências e vozes reconhecidas como legítimas. Para o autor, não importa se o texto foi construído para limitar a produção de sentidos pelo leitor, com a intenção de transformá-lo em um depósito de ideias e informações (texto *readerly*); e se o texto convida o leitor a preencher suas lacunas como coprodutor, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto (texto *writerly*). Ele sempre será objeto de (re) interpretações e (re) criações. A segunda concepção de política está relacionada à possibilidade da política em tornar-se regime de verdade”.

A partir das contribuições de Ball, a política como texto produz e reproduz discursos, seleciona as influências que reconhece e que deseja que os leitores reconheçam como legítimas, investe de autoridade as vozes do regime de verdade que representa ou que pretende criar. Mas como o texto pode ser reinterpretado e recriado, mesmo os discursos extremamente poderosos precisam negociar seus sentidos com outras vozes autorizadas ou

não. A intenção é que os textos e os discursos políticos possam fixar sentidos, entretanto, as múltiplas releituras e reinterpretações na prática ultrapassam as fronteiras do prescritivo.

Como discurso, as propostas políticas têm uma dimensão textual ao codificar intenções e estabelecer com seus leitores um processo que, além de facultar reapropriações, pode sinalizar um caráter mais ou menos prescritivo. A "política de fato" constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a "política em uso" referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (Ball & Bowe, in Mainardes, 2006).

Por outro lado, as chamadas políticas públicas, apesar de não possuírem uma única conceituação, como afirma Souza, podem ser definidas da seguinte forma:

“Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” (Souza, 2006, p. 26)

Ainda sobre o conceito de políticas públicas, assevera Menezes que:

“...o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam a favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas.  
(...)  
são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas.” (Menezes, 2001, p. 27)

As políticas públicas, neste sentido, têm por objetivo garantir o ingresso dos chamados excluídos nas universidades, e que as mesmas apenas se tornaram realidade a partir do momento em que se fez necessária a implementação de ações concretas destinadas à resolução ou redução do problema existente, com o intuito de produzir resultados ou mudanças na vida dos cidadãos (Souza, 2006).

Nesse sentido, uma das medidas visíveis que vem sendo adotada por muitas instituições de ensino superior do país é a denominada de política de cotas, onde se reserva uma quantidade previamente estabelecida de vagas nas instituições públicas federais de

educação superior, as quais serão disputadas apenas por estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública e/ou para pessoas negras e indígenas.

A política de cotas, de acordo com Oliven (2007), faz parte de um conjunto de políticas públicas denominado de ações afirmativas, cujo objetivo é proteger minorias e grupos socioculturalmente desprivilegiados que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado.

Sobre a origem do termo ações afirmativas, explicita, ainda, a mesma autora que:

“...este teve sua origem em 1961, nos Estados Unidos, durante o governo do presidente Kennedy, o qual instituiu um comitê para estudar a questão das oportunidades no mercado de trabalho. Desde então teriam se sucedido várias propostas do governo no sentido de mitigar os efeitos da discriminação passada contra os african-americanos (negros nascidos nos Estados Unidos), os native-americanos (descendentes de índios), os asian-americanos (descendentes de asiáticos) e os hispanics (mexicanos, porto-riquenhos, cubanos e demais imigrantes de outros países da América Central e do Sul).” (Oliven, 2007)

De acordo com Gomes (*apud* Santos, *et al*), as ações afirmativas consistem em:

“...políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações sociais e culturais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.” (Gomes *apud* Santos *et al*, 2008, p. 916)

Segundo Wieviorka, temos que:

“a *affirmative action* não é uma política de reconhecimento cultural, contrariamente ao que se diz frequentemente, mas uma política social: trata-se de dar melhores chances aos indivíduos de aceder ao emprego, aos estudos, aos mercados, etc., colocando em prática meios específicos que lhes são destinados. Agindo assim, o objetivo é o de compensar as desvantagens que tais pessoas sofreram devido à sua pertinência aos grupos minoritários maltratados pela história. Permitir aos negros aceder mais facilmente, por exemplo, ao emprego público ou ao ensino superior graças a medidas voluntaristas que só valem para eles, não é reconhecer uma cultura qualquer, é lutar contra as desigualdades que, senão, reproduzem-se e até mesmo se reforçam.” (Wieviorka, 2006, p. 153)

Carvalho (*apud* Lordêlo, 2009) ressalta que o referido processo de inclusão, através das cotas, é de enorme importância, uma vez que foi em razão deste que, pela primeira vez na história das universidades brasileiras se passou a admitir e perceber de forma efetiva a

presença expressiva de estudantes negros e indígenas em um ambiente quase que exclusivo das classes economicamente privilegiadas.

De acordo com o mesmo autor (2009, p. 231), deve-se salientar que a adoção da política de cotas em âmbito do ensino público de nível superior no Brasil “é cercada de muita polêmica, e um dos possíveis motivos para isto é o fato desta ação se desenvolver no âmbito da educação superior, talvez a única esfera capaz de proporcionar mudanças sociais em escala expressiva, ou seja, que resultem em uma ascensão socioeconômica dos negros.”

Em razão disso, as elites dominantes, ainda detentoras de privilégios em detrimento da população marginalizada desde o período de colonização do país, não admitindo de forma passiva a inclusão dos menos favorecidos no ambiente acadêmico do ensino superior, passaram a disseminar argumentos contrários ao sistema de cotas, no sentido de estigmatizar o cotista como menos capaz, ou seja, aquele que não conseguiria terminar o curso o, ainda, que seria capaz de diminuir a qualidade do ensino nas universidades públicas (Lordêlo, 2009).

Por outro lado, os defensores das cotas afirmam que, embora estas não sejam capazes de acabar com o preconceito e a discriminação racial, seriam necessárias no sentido de minimizar a distância real existente entre brancos e negros, uma vez que estes nunca teriam concorrido em igualdade de condições, o que impossibilitou aos mesmos obter uma educação formal de qualidade (Lordêlo, 2009).

No que pertence especificamente às cotas referentes à educação superior, até hoje não se chegou a um consenso sobre sua necessidade e importância, ou mesmo se estas deveriam se referir aos aspectos social e racial de forma conjunta ou separadamente.

No entanto, há que se ressaltar que desde o ano de 1999 iniciou-se uma movimentação legislativa em âmbito federal no que tange à forma de ingresso dos estudantes nas universidades federais. O primeiro projeto de lei formulado neste sentido foi o de nº. 73/99, de autoria da Deputada Nice Lobão, o qual pretendia que as universidades públicas federais e particulares reservassem 50% de suas vagas para alunos selecionados nos cursos de ensino médio, tendo como base o coeficiente de rendimentos – CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período.

Ao referido projeto de lei foram apensados, ainda, os projetos de nº. 3627/2004, oriundo do Poder Executivo, o qual estabelecia reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de ensino superior; bem como os projetos de nº. 1.313/2003 e 615/2005, de autoria, respectivamente,

dos Deputados Rodolfo Pereira e Murilo Zauith, os quais dispunham sobre a obrigatoriedade de reserva de vagas para nas instituições de ensino superior.

Após longa tramitação dos sobreditos projetos de lei no Congresso Nacional, apenas no ano de 2012 fora promulgada a Lei Federal nº. 12.711, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio no país.

A referida lei estabelece logo em seus primeiros artigos as suas principais diretrizes acerca do público a ser beneficiado com seu conteúdo, vejamos:

“Art. 1º. As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º. (Vetado)

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º. Desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.” (Brasil, 2012)

Infere-se, portanto, da leitura do texto literal da Lei Federal nº. 12.711, que esta pretende beneficiar com a reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior tanto a população autodeclarada negra, parda e indígena, como aquela considerada de baixa renda, seja pelo critério da averiguação da renda ou pela constatação de que se tenha cursado todo o ensino médio em escola pública de ensino.

Ocorre que durante o lapso temporal entre a apresentação do primeiro projeto de lei (1999) e a sanção da lei federal que estabelece o regime do sistema de cotas (2012) muitos Estados da federação optaram por promulgar suas próprias leis sobre o tema e estabelecer as diretrizes para a implementação do sistema de cotas no sistema de ensino público superior em âmbito restrito a seus territórios.

Assim, as instituições de ensino foram gradativamente instituindo suas próprias formas de execução da política, quais sejam: a) sistema de cotas raciais e sociais sobrepostas; b) sistema de cotas exclusivamente sociais; c) sistema de cotas raciais e sociais

independentes; d) sistema de cotas exclusivamente raciais; e) sistema de bonificação (Jaccoud, 2009).

As formas de execução adotadas pelas instituições de ensino permitem, portanto, a utilização das cotas sociais e raciais independentemente ou simultaneamente; apenas cotas raciais; apenas cotas raciais ou, ainda, o modelo por bonificação, onde não se define um percentual de vagas reservadas para alunos negros ou egressos do sistema público de ensino, mas utiliza um sistema onde os alunos recebem uma quantidade de pontos em razão de fazer parte de um desses grupos ou de ambos simultaneamente.

Nota-se, no entanto, que apesar do sistema de cotas beneficiar não somente a população negra, é dada uma maior ênfase ao estudo das cotas raciais, tanto na literatura acadêmica quanto nas pesquisas realizadas, as quais enfatizam que as diferenças existentes entre negros e brancos são mais expressivas que a existente entre pobres e ricos, motivo pelo qual não basta firmar-se uma política educacional dirigida apenas para a inclusão dos mais pobres.

Nesse sentido, afirmam Carvalho e Segato (*apud* Maggie e Fry), sobre estudo divulgado pelo IPEA no ano de 2001, que:

“De acordo com as projeções do IPEA, se a educação brasileira continuar progredindo no mesmo ritmo que hoje, em 13 anos os brancos devem alcançar a média de oito anos de estudo e os negros só atingirão essa meta daqui a 32 anos. Portanto, só daqui a três décadas brancos e negros ficariam a par no ensino e concorreriam em pé de igualdade a uma vaga no ensino superior público. Com isso, o Brasil arcaria como ônus de perder os talentos de mais uma geração de jovens negros, em sua quase totalidade.” (Carvalho & Segato, *apud* Maggie & Fry, 2004, p. 9)

Como dito anteriormente, mesmo antes de se haver promulgado uma lei federal que disciplinasse o assunto, algumas instituições de ensino superior optaram por adotar o sistema de cotas em seus processos seletivos, tendo a UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense, sido as primeiras que estabeleceram, em consonância com Lei de iniciativa da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro nº 3.708/2001, a qual previa a reserva de 40% das vagas para negros (Jaccoud, 2009).

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, por sua vez, passou a adotar o sistema de cotas a partir do vestibular realizado no ano de 2004, em decorrência da Lei Estadual nº. 8.258/2002, a qual prevê que:

“Art. 1º. Ficam as Universidades Públicas Estaduais do Estado do Rio Grande do Norte obrigadas a reservar, anualmente, cinquenta por cento, de suas vagas, no



mínimo, por curso e turno, para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escola pública.

Parágrafo Único – O direito à vaga pressupõe aprovação no processo seletivo adotado pela Universidade e classificação dentro do percentual estabelecido.” (Brasil, 2002)

O critério utilizado pela UERN para ingresso dos alunos através do sistema de cotas foi, portanto, exclusivamente social, isto é, baseado no trajeto escolar do aluno, tendo este que ter cursado tanto o ensino médio quanto o fundamental em escola pública.

Dessa forma, a questão das cotas suscita, ainda, a desconfiança de alguns, inclusive membros da comunidade acadêmica, os quais chegam a afirmar que o ingresso de estudantes cotistas nas turmas, diminui o potencial da mesma, uma vez que os referidos alunos seriam despreparados ou desqualificados, haja vista serem egressos de instituições públicas de ensino.

No entanto, alguns estudos apontam que o rendimento dos alunos cotistas muitas vezes é melhor do que o rendimento dos não cotistas, como podemos vislumbrar nos dados apresentados por Santos (*et al*):

“Segundo o Ipea, no biênio 2005-2006, cotistas obtiveram maior média de rendimento em 31 dos 55 cursos (Unicamp) e coeficiente de rendimento (CR) igual ou superior aos de não cotistas em 11 dos 16 cursos (UFBA). Na UnB, não cotistas tiveram maior índice de aprovação (92,98% contra 88,90%) e maior média geral do curso (3,79% contra 3,57%), porém trancaram 1,76% das matérias, contra 1,73% dos cotistas. Por outro lado, dados do Censo Educacional de 2005 do MEC mostram ainda que instituições públicas realizam, em média, 331 mil matrículas anualmente. Apenas 2,37% (cerca de 7.850) delas são destinadas a estudantes negros.” (Santos, *et al*, 2008, p. 930)

Vê-se, portanto, que o fato do aluno ser ou não ser cotista não deve estigmatizá-lo a ser um aluno de baixo rendimento. Ao contrário, a sociedade tem obrigação de acolher esse aluno de forma a garantir que o sistema de cotas sirva apenas como meio de se alcançar a igualdade de oportunidades com os demais, dentro do ambiente acadêmico, e, conseqüentemente, no futuro mercado de trabalho.

Como dito por Belorgey (*apud* Xiberras):

“...o fenômeno da inclusão é um “*percurso duplo*”, haja vista a necessidade de existirem os passos que deverão ser dados pelo excluído, no sentido de aproveitar os meios e oportunidades que lhe forem dirigidos; assim como aqueles que deverão ser dados pela sociedade, a qual deverá ser uma verdadeira sociedade de acolhimento, garantindo lugar, emprego, habitação e demais necessidades ao excluído.” (Belorgey *apud* Xiberras, 1993, p.28)

A política de cotas é, portanto, uma tentativa robusta de consolidar a igualdade material entre os cidadãos, de modo que situações desiguais sejam tratadas de maneira

Isabela Rosane Bezerra Costa. Política de Cotas e Cidadania: o ingresso no ensino superior na concepção dos gestores da UERN.

desigual, evitando-se a perpetuação de desigualdades erigidas e firmadas na sociedade, de forma que possam se constituir em fonte de preconceito, discriminação ou exclusão.

## **CAPÍTULO II.**

### **A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

## **2.1. OBJETIVOS**

### **2.1.1. Geral**

Analisar as concepções dos chefes de departamento da UERN acerca da viabilidade da política de cotas implantada na universidade.

### **2.1.2. Específicos**

- Levantar informações, a partir da documentação oficial da universidade, acerca do desenvolvimento da política de cotas nos cursos ofertados.
- Identificar, a partir dos dados colhidos, se os alunos beneficiados pela política pública de cotas implementada na universidade têm logrado êxito na conclusão dos cursos escolhidos.
- Analisar, diante das informações obtidas, de que forma os objetivos norteadores da política de cotas vem sendo observados na prática da universidade.

## **2.2. MÉTODO ESCOLHIDO**

### **2.2.1. Pesquisa quantitativa/qualitativa**

Acerca do trabalho de pesquisa, afirmam Laville e Dione (1999, p. 96) que “a pesquisa em ciências humanas é um trabalho altamente complexo, já que o pesquisador pode influenciar seu objeto de pesquisa, e por outro lado, pelo fato de o objeto de pesquisa ser capaz de um “comportamento voluntário e consciente”, o que pode alterar significativamente, o resultado da pesquisa.

De acordo com Richardson (2010, p. 70), que este deve ser “planejado e executado de acordo com normas requeridas por cada método de investigação. Adotando uma classificação bastante ampla, podemos dizer que há dois grandes métodos: o quantitativo e o qualitativo. Esses métodos se diferenciam não só pela sistemática pertinente a cada um deles, mas sobretudo, pela forma de abordagem do problema”

O presente estudo pode ser classificado como uma pesquisa qualitativa-quantitativa. A escolha por tal enfoque justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreender a forma como tem sido tratada a política de cotas na UERN, verificando a concepção dos chefes de departamentos acerca da política de cotas implementada na

universidade, assim como a interação entre a quantidade de alunos cotistas que ingressaram na instituição de ensino no ano de 2006 e concluíram os respectivos cursos em tempo regular.

No que tange ao método qualitativo, Richardson opina que:

“O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. [...] A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto é assim que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.” (Richardson, 2010, p. 79).

Minayo, por sua vez, assevera que:

“A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.” (Minayo, 1993, p. 244).

Afirma, ainda, a mesma autora, que “uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes.” (Minayo, 1993, p. 246).

Sobre a investigação quantitativa, afirma Richardson (2010, p. 70) que esta “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.”

Assevera, ainda, o mesmo autor que “o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às interferências.”

Embora os dois tipos de enfoque apresentem propostas distintas, alguns pesquisadores defendem a construção de uma forma de abordagem que associe aspectos positivos de ambos, posto que tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa apresentam importância e significância metodológicas (Demo, 2000).

De acordo com Minayo (1993, p. 239), ambos os métodos devem ser relativizados dentro da pesquisa, pois “só quando os mesmos são utilizados dentro dos limites de suas especificidades é que podem dar uma contribuição efetiva para o conhecimento da realidade, isto é, a busca da construção de teorias e o levantamento de hipóteses.”

Nesse sentido, de acordo com Goode e Hatt (*apud* Richardson, 2010, p. 79), “A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos

‘qualitativos’ e ‘quantitativos’, ou entre ponto de vista ‘estatístico’ e ‘não estatístico’. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.”

Sobre a importância da utilização de ambos os enfoques, afirma Minayo que:

“Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem a perguntas fundamentais? Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna "objetiva" e "melhor", ainda que prenda à manipulação sofisticada de instrumentos de análise, caso deforme ou desconheça aspectos importantes dos fenômenos ou processos sociais estudados. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa em si não garante a compreensão em profundidade. [...] se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.” (Minayo, 1993, p. 247)

Dentro da abordagem qualitativa-quantitativa optamos por fazer um estudo de caso. Escolhemos esta estratégia de pesquisa em virtude da possibilidade de aprofundamento do caso e, ao mesmo tempo, de possíveis generalizações das experiências observadas no campo da pesquisa (Ludke e André, 1986), assim como por caracterizar-se o estudo de caso pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (Yin, 2010, p. 32). Ainda de acordo com o autor, “o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas (p. 33).”

### **2.2.2. Estudo de caso**

O método do estudo de caso foi utilizado na presente investigação por ser ferramenta capaz de fomentar a compreensão do fenômeno estudado – a política de cotas – em um contexto real – a política de cotas desenvolvida em uma instituição de ensino, podendo vislumbrar uma análise mais palpável da prática e da realidade que circundam o tema.

O estudo de caso fez-se indispensável à compreensão do tema estudado, uma vez que para a obtenção dos resultados pretendidos com a pesquisa, houve a necessidade de utilização de múltiplas fontes de evidência, as quais necessariamente deveriam ser confrontadas no sentido de se chegar a uma conclusão satisfatória, quais sejam a concepção dos chefes de

departamentos sobre a política de cotas desenvolvida na instituição e os dados referentes aos alunos ingressantes e concluintes dos cursos pesquisados (cotistas e não cotistas).

De acordo com Yin:

“...o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e maturação de alguns setores.” (Yin, 2010, p. 24).

Ainda para o mesmo autor, a investigação do estudo de caso:

“Enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.” (Yin, 2010, p.40).

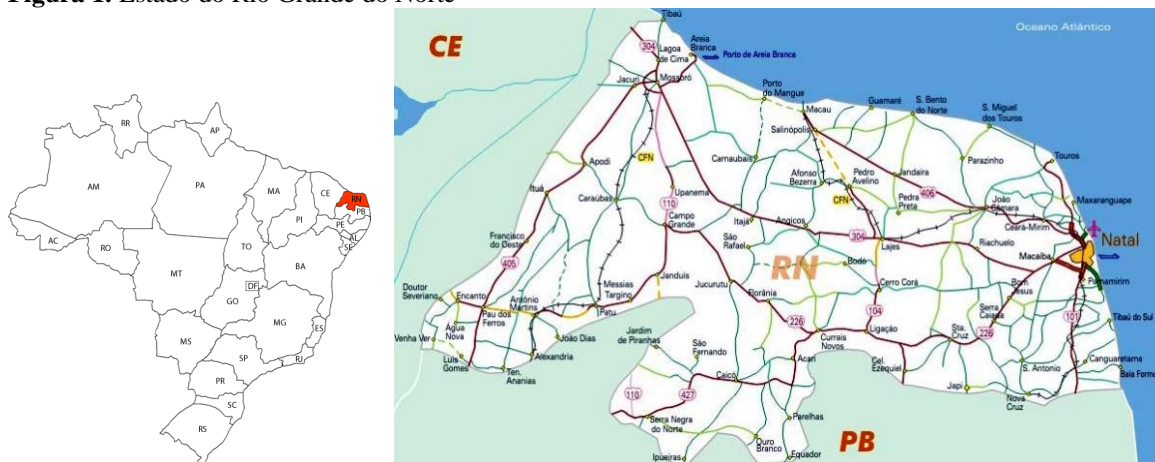
Segundo Laville e Dionne (1999, p. 156), “o estudo de caso permite fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto (...) casos típicos, representativos, a partir dos quais o pesquisador pode extravar do particular para o geral.”

Para Yin (2010, p. 23) o estudo de caso é importante no que tange à pesquisa em ciências sociais, por ter um caráter de busca da compreensão acerca de um fenômeno complexo, o que garante à própria pesquisa esse viés de complexidade, uma vez que “o investigador tem pouco controle sobre os eventos e o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real.”

Assim, o presente estudo busca, por meio da análise das concepções dos chefes de departamentos aliada ao estudo quantitativo acerca do ingresso e da conclusão dos cursos pelos alunos cotistas, averiguar a forma como vem sendo desenvolvida a política de cotas na UERN.

## 2.3. LOCUS DA PESQUISA

**Figura 1.** Estado do Rio Grande do Norte



O Estado do Rio Grande do Norte encontra-se situado no nordeste do Brasil, fazendo fronteira com os estados do Ceará e da Paraíba. O Rio Grande do Norte possui 167 municípios e tem como capital do Estado a cidade do Natal.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte foi criada na cidade de Mossoró, em 28 de setembro de 1968, pela Lei Municipal nº 20/68. Nasceu com o nome de Universidade Regional do Rio Grande do Norte (URRN), vinculada à Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN). Em 15 de dezembro de 1999, a Lei nº 7.761 altera a sua denominação para Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, passando a sigla a ser UERN.

A instituição possui seis *campi* no Estado do Rio Grande do Norte, localizados em Mossoró (Central), Assú, Pau dos Ferros, Patu, Natal e Caicó, além de 11 Núcleos Avançados, localizados nas cidades de Alexandria, Apodi, Areia Branca, Caraúbas, João Câmara, Macau, Nova Cruz, Santa Cruz, Touros, Umarizal e São Miguel.

A universidade conta com 31 cursos de graduação, 21 cursos de pós-graduação lato sensu e 7 cursos de mestrado; dispõe de 1.280 docentes e um total de 10.408 alunos na graduação.

## 2.4. SUJEITOS DA PESQUISA

Fizeram parte deste estudo 10 (dez) chefes de departamento de cursos ofertados pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no campus central – Mossoró, que importam em uma amostra de um universo de 31 (trinta e um) cursos de graduação existentes



na universidade. Essa amostra é representativa das diversas áreas de conhecimento em que são distribuídos os referidos cursos.

## **2.5. INSTRUMENTOS DE COLETA DA PESQUISA**

Os dados da presente investigação foram coletados através de documentos e entrevista semiestruturada.

### **2.5.1. Documentos**

De acordo com Richardson (2010, p. 228), “o surgimento da comunicação escrita permitiu que a observação de um fenômeno fosse registrada em diversos tipos de documentos, facilitando a transmissão do fenômeno de uma pessoa a outra, ou através de gerações, sem perder a confiabilidade da primeira observação.” Ainda para o mesmo autor, “os órgãos públicos e provados mantêm um registro ordenado e regular dos acontecimentos mais importantes da vida social: demográficos, econômicos, educacionais, sanitários, etc. Esse registro constitui a base das estatísticas de determinada sociedade.”

Richardson assevera, ainda, que:

“Em termos gerais, a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionadas. O método mais conhecido de análise documental é o método histórico que consiste em estudar os documentos visando investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico.” (Richardson, 2010, p. 230)

Para realização do presente estudo foi necessária a análise da documentação institucional referente ao ingresso assim como à conclusão dos cursos escolhidos, tanto pelos beneficiados pelos sistemas de cotas como os que ingressaram de forma tradicional.

Tal análise tem por objetivo averiguar se os alunos cotistas concluem os cursos em tempo regular e, quando não concluem, se o percentual de atraso é equivalente ou superior ao dos alunos não cotistas.

### **2.5.2. Entrevista**

Após a busca pelo respaldo em um aporte teórico e a análise de dados documentais, foi realizada a pesquisa de campo por meio de entrevistas, a qual Minayo define como:

“...a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre interlocutores, realizada por iniciativa do

entrevistador. Tem por objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa e abordagem pelo entrevistador, de tema igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.” (Minayo, 2009, p. 15)

Richardson, ao explicitar a importância da entrevista para a pesquisa em ciências sociais, afirma que “a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos.” (Richardson, 2010, p. 207)

Szymanski, por sua vez, afirma que:

“A entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos protagonistas.” (Szymanski, 2010, p.14).

Ainda para a mesma autora, “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.” (Szymanski, 2010, p.14)

O tipo de entrevista escolhida para utilização no presente estudo é denominada de não estruturada, uma vez que as respostas elaboradas não serão respondidas através de alternativas pré-formuladas, como se infere da seguinte definição de Richardson:

“A entrevista não estruturada, também chamada entrevista em profundidade, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação de estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa.” (Richardson, 2010, p. 208)

De acordo com Laville e Dione, “a entrevista semiestruturada oferece maior amplitude e liberdade ao entrevistador, pois permite o acréscimo de subperguntas que se fizerem necessárias à obtenção de informações mais significativas. Permite ainda que o sujeito exponha suas reflexões e pensamentos, ainda que de forma implícita.” (Laville e Dione, 1999, p. 188).

Nesse sentido, a entrevista utilizada nesta investigação foi constituída por questões elaboradas previamente, através de um guião (apêndice IV), contudo sem rigidez, permitindo que o entrevistador pudesse modulá-las ao longo da entrevista. Tal característica da entrevista

semi-estruturada faz-se importante na pesquisa social, uma vez que proporciona ao entrevistado a possibilidade de inserir novos dados, não constantes das perguntas originárias, mas que tragam esclarecimentos indispensáveis à abordagem do entrevistador.

**Quadro 1.** Descrição das categorias da entrevista aplicada aos chefes de departamento

<b>Q1</b>	Identificação pessoal e profissional dos chefes de departamento (idade, gênero, tempo de formação e tempo de função)
<b>Q2</b>	Conhecimento acerca da política de cotas
<b>Q3</b>	Conhecimento sobre a forma de desenvolvimento do sistema de cotas na UERN
<b>Q4</b>	Avaliação sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas
<b>Q5</b>	Ponderação acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos
<b>Q6</b>	Entendimento sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN
<b>Q7</b>	Avaliação sobre os motivos considerados fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN

Os questionamentos apresentados aos sujeitos referiam-se ao conhecimento dos mesmos sobre a política de cotas; acerca da forma de implementação do sistema de cotas na UERN; sobre a abrangência do acesso ao ensino superior através do sistema de cotas; se consideravam importante a forma de ingresso do estudante na universidade para o desempenho do mesmo; sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN e, finalmente, quais os motivos que consideravam fundamentais para o resultado obtido com a política de cotas na UERN, questões sugeridas pelo quadro teórico.

## **2.6. PROCEDIMENTO DA PESQUISA**

Inicialmente enviamos uma carta de apresentação à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG (apêndice I), na qual apresentamo-nos, assim como expusemos o objetivo da pesquisa e a necessidade de realizar entrevistas com os chefes de departamento dos cursos a serem pesquisados, assim como a obtenção dos dados estatísticos acerca dos alunos aprovados no vestibular por meio do sistema de cotas, a qual foi recebida e autorizada pela PROEG.

Procuramos a COMPERVE, buscando a coleta de dados numéricos referentes aos aprovados no vestibular do ano de 2006 nos cursos pesquisados (campus central – Mossoró), assim como dos dados numéricos referentes à conclusão dos cursos pelos referidos alunos.

A COMPERVE nos forneceu os dados numéricos referentes ao ingresso dos alunos, através do resultado da aprovação no vestibular nos cursos pesquisados, no ano de 2006 (anexo IV), porém nos informou que os dados referentes à conclusão dos mesmos, isto é, à colação de grau pelos alunos, não seria atribuição daquele setor.

Assim sendo, solicitamos nova solicitação de autorização à PROEG (apêndice II) para obtermos, além dos dados anteriormente solicitados, os dados referentes à conclusão dos cursos pesquisados pelos alunos ingressantes na instituição através do vestibular do ano de 2006, junto ao Departamento de Admissão e Registro Escolar – DARE, o que foi autorizado informalmente pela PROEG, por entender que já havia sido conferida autorização expressa para obter os dados necessários à conclusão da pesquisa, sendo, portanto, desnecessária a renovação da mesma.

Ao nos dirigirmos ao DARE no intuito de obter os dados referentes à conclusão dos cursos pelos discentes, fomos informados que estes só poderiam ser fornecidos pela Diretoria de Administração, Registros e Contratos – DIRCA.

Assim, entramos em contato com a DIRCA, tendo esta nos fornecido as respectivas listas de alunos diplomados nos cursos pesquisados (*campus* central - Mossoró) desde o ano de 2010 até o ano de 2013 (anexo V).

Após a obtenção dos dados estatísticos com os respectivos setores, foram contatados, por meio telefônico, os chefes dos departamentos dos cursos pesquisados, momento em que foram explicitados os objetivos da pesquisa, assim como a relevância social do trabalho, sendo, assim, agendados data, local e horário para realização das entrevistas, as quais foram gravadas, com autorização dos entrevistados, e, posteriormente transcritas para análise (apêndice V).

De posse dos números, buscamos comparar a quantidade de alunos cotistas e não cotistas que integralizaram os cursos escolhidos em tempo regular.

## **2.7. INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

### **2.7.1. Pesquisa quantitativa/Mapeamento estatístico**

Visando a análise dos dados foi construído um banco na planilha eletrônica Microsoft Excel, o qual foi exportado para o software SPSS, versão 18, onde foi realizada a análise. Para avaliar a integralização dos alunos cotistas e não cotistas foram calculadas as frequências percentuais e construídas as distribuições de frequência. Ainda foi quantificado o número de vagas de alunos cotistas e não cotistas no ano de 2006 para os cursos de Direito, Ciência da Computação e Medicina. Para comparação da integralização dos alunos entre os cursos foi construída a tabela de contingência e aplicado o teste Qui-quadrado para homogeneidade. Além da integralização, foi verificada a distribuição do tempo de formação

dos alunos segundo o curso avaliado. Foram calculadas, ainda, as médias do tempo de atraso os cursos que possuem alunos retardatários da formação. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

### **2.7.2. Pesquisa qualitativa**

Para uma melhor análise dos dados obtidos, utilizamos a prática da Análise do Discurso, a qual, segundo a linha francesa, trabalha os sentidos e significados entre os interlocutores (Orlandi, 2013). Para tanto, dividimos os discursos dos entrevistados em quadros em Formações Discursivas (FD) que agrupam os sentidos que emergem da produção do discurso.

A escolha dessa técnica justifica-se pela necessidade primordial de observação dos relatos dos entrevistados acerca dos questionamentos que lhe foram apresentados, no sentido da análise não só do que fora dito pelos mesmos, mas de todo o contexto que cerca cada um dos entrevistados, assim como os cursos que os mesmos representam.

Antes de entendermos a análise do discurso, impõe-se compreender o conceito de discurso, que no dizer de Foucault (2004, p.54): “é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência.” Ou, ainda, como afirma o mesmo autor (p.171): “Discurso é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem a que oculta.”

Orlandi (2013, p. 15), por sua vez, assevera que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.”

Nesta linha teórica, Bourdieu (2008) afirma que “todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência num a situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas ( p. 24)”

Neste sentido, o discurso sobre as cotas é um discurso que traz em seu bojo toda uma ação enunciativa que leva a uma práxis cidadã para além de se revestir do poder de ser um

discurso de origem jurídica. Neste sentido para Bourdieu, “discurso jurídico é uma palavra criativa, que faz existir o que ela enuncia. Ela é o limite ao qual pretendem todos os enunciados performativos, bênçãos, maldições, ordens, desejos ou insultos; isto é, a palavra divina, o direito divino que, como a *intuitus originarius* que Kant atribuía a Deus, faz surgir para a existência o que ela enuncia, ao contrário de todos os enunciados derivados, constataativos, simples registros de um dado preexistente (Bourdieu, 2008 p. 28).”

Assim, o discurso sobre as cotas partem de um lugar de fala – a legislação - que assegura um novo *habitus* em relação ao acesso à educação. Nas palavras de Bourdieu acerca da relevância do lugar donde se fala: “em outras palavras, a forma e o conteúdo do discurso dependem da relação entre um *habitus* (ele mesmo produto das sanções de um mercado dotado de um nível de tensão determinado) e um mercado definido por um nível de tensão mais ou menos elevado e, portanto, pelo grau de rigor das sanções que ele inflige àqueles que não cumprem a “correção” e o “enquadramento” requeridos pelo uso oficial (formal) (Bourdieu, 2008 p. 67).”

A análise do discurso, para Foucault (2004, p.54), significa “fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.”

Orlandi, na mesma linha teórica, afirma que a análise do discurso “não trata da língua, não trata da gramática, ela trata do discurso. O discurso é uma palavra em movimento, é uma prática de linguagem. Não há começo absoluto ou ponto final para o discurso.” (2013, p.15).

Baseamos nossa análise em quatro Formações Discursivas (FD): identificação pessoal e profissional dos chefes de departamento; concepção dos chefes de departamentos sobre política de cotas; cidadania *versus* cotas; modalidade de ingresso *versus* desempenho dos alunos.

## **CAPÍTULO III.**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **3.1. ANÁLISE QUANTITATIVA**

Para análise dos dados foi construído um banco na planilha eletrônica Microsoft Excel, o qual foi exportado para o software SPSS, versão 18, onde foi realizada a análise. Para avaliar a integralização dos alunos cotistas e não cotistas foram calculadas as frequências percentuais e construídas as distribuições de frequência. Ainda foi quantificado o número de vagas de alunos cotistas e não cotistas no ano de 2006 para os cursos de Direito, Ciência da Computação e Medicina. Para comparação da integralização dos alunos entre os cursos foi construída a tabela de contingência e aplicado o teste Qui-quadrado para homogeneidade. Além da integralização, foi verificada a distribuição do tempo de formação dos alunos segundo o curso avaliado. Foram calculadas, ainda, as médias do tempo de atraso os cursos que possuem alunos retardatários da formação. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

#### **3.1.1. Integralização dos alunos segundo o curso avaliado**

Nas tabelas 1 e 2 temos a distribuição dos alunos cotistas e não cotistas, respectivamente, segundo a integralização e o curso realizado.

Através da tabela 1 verifica-se que a maioria dos alunos convocados, no ano de 2006, para participar do curso superior na cidade de Mossoró, no sistema das cotas (dentre os três cursos avaliados), é do curso de Direito (58,8%), seguido do curso de Ciência da Computação (22,1%) e, por último, Medicina (19,1%). Ao ser aplicado o teste de comparação de proporção, verifica-se que ele foi significativo ( $p\text{-valor} < 0,001$ ) indicando que existe diferença significativa no número de vagas de cotas cedidas ao curso de Direito, Ciência da Computação e Medicina. Ainda, observa-se que de todos estes alunos convocados 63,2% (43 alunos) chegaram a concluir o curso, indicando uma retenção/desistência de 36,8%.

Ao avaliar a integralização dos alunos, observa-se que no curso de Medicina houve maior prevalência de formação dos alunos beneficiados pela cota (92,3%). O segundo curso com maior percentual de alunos formados é o curso de Direito (62,5%), seguido pelo curso de Ciência da Computação (40,0%). Ao aplicar o teste de homogeneidade, verifica-se que o mesmo foi significativo ( $p\text{-valor} = 0,016$ ), indicando que a proporção de alunos que concluíram o curso é diferente entre os cursos avaliados, ou seja, os alunos que ingressam no curso de medicina apresentam maior chance de concluírem o curso do que os alunos que ingressam em Direito e Ciência da Computação (42% de chances a mais e 131% de chance a mais, respectivamente). Por sua vez, o aluno que ingressa no curso de Direito apresenta maior



chance de concluir o curso do que o aluno que ingressa no curso de Ciência da Computação (56% de chance a mais).

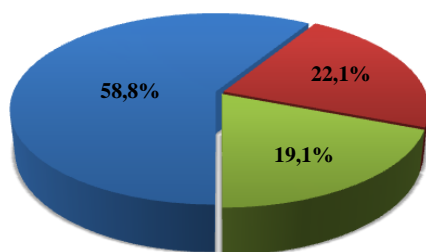
**Tabela 1.** Distribuição da integralização dos alunos segundo o curso avaliado - AC

Integralizado	Total	Curso oferecido			p-valor
		Direito	Ciência da Computação	Medicina	
Sim	43(63,2%)	25 (62,5%)	6(40,0%)	12(92,3%)	0,016 <sup>2</sup>
Não	25(36,8%)	15(37,5%)	9(60,0%)	1(7,7%)	
Total	N = 68	40(58,8%)	15(22,1%)	13(19,1%)	<0,001 <sup>1</sup>

<sup>1</sup>p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se p-valor < 0,05 o número de vagas distribuídas para os cursos difere significativamente). <sup>2</sup>p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valor < 0,05 o prevalência de alunos formados difere significativamente entre os cursos).

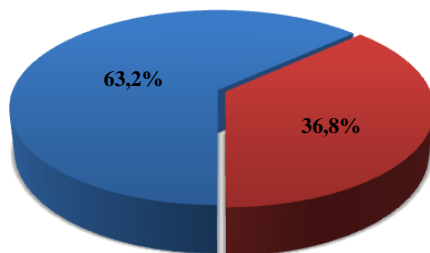
**Figura 2.** Distribuição das vagas dos cursos avaliados no grupo cotista.

■ Direito ■ Ciência da Computação ■ Medicina  
p-valor < 0,001



**Figura 3.** Distribuição da integralização dos alunos cotistas.

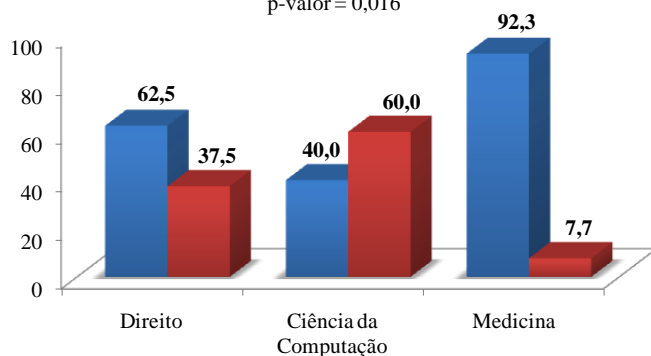
■ Integralizado ■ Não Integralizado  
p-valor = 0,029



**Figura 4.** Distribuição da integralização dos alunos cotistas, segundo o curso realizado.

■ Integralizado ■ Não Integralizado

p-valor = 0,016



Através da tabela 2 verifica-se que a maioria dos alunos convocados, no ano de 2006, para participar do curso superior na cidade de Mossoró, sem ser por meio do sistema de cotas (dentre os três cursos avaliados), é do curso de Direito (58,8%), seguido do curso de Ciência da Computação (22,1%) e, por último, Medicina (19,1%). Ao aplicar o teste de comparação de proporção, verifica-se que ele foi significativo ( $p\text{-valor} < 0,001$ ) indicando que existe diferença significativa no número de vagas, mesmo se ser cotas, cedidas ao curso de Direito, Ciência da Computação e Medicina. Ainda, observa-se que de todos estes alunos convocados 67,6% (46 alunos) chegaram a concluir o curso, indicando uma retenção/desistência de 32,4%.

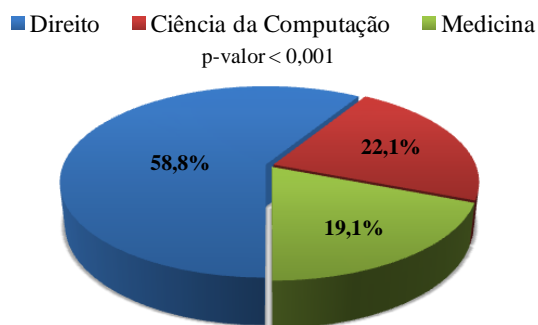
Ao avaliar a integralização dos alunos, observa-se que no curso de Direito houve maior prevalência de formação dos alunos (75,0%). O segundo curso com maior percentual de alunos formados é o curso de Medicina (69,2%), seguido pelo curso de Ciência da Computação (46,7%). Ao aplicar o teste de homogeneidade, verifica-se que o mesmo não foi significativo ( $p\text{-valor} = 0,136$ ), indicando que a proporção de alunos que concluíram o curso não é diferente entre os cursos avaliados, ou seja, os alunos que ingressam no curso de Direito não apresentam chance significativamente maior de concluírem o curso do que os alunos que ingressam em Medicina e Ciência da Computação.

**Tabela 2.** Distribuição da integralização dos alunos segundo o curso avaliado – NC.

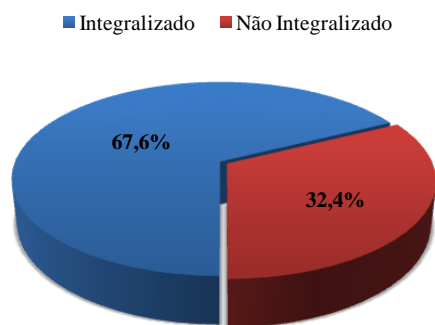
Integralizado	Total	Curso oferecido			p-valor
		Direito	Ciência da Computação	Medicina	
Sim	46(67,6%)	30(75,0%)	7(46,7%)	9(69,2%)	0,136 <sup>2</sup>
Não	22(32,4%)	10(25,0%)	8(53,3%)	4(30,8%)	
Total	N = 68	40(58,8%)	15(22,1%)	13(19,1%)	<0,001 <sup>1</sup>

<sup>1</sup>p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção (se  $p\text{-valor} < 0,05$  o número de vagas distribuídas para os cursos difere significativamente). <sup>2</sup>p-valor do teste Exato de Fisher (se  $p\text{-valor} < 0,05$  o prevalência de alunos formados difere significativamente entre os cursos).

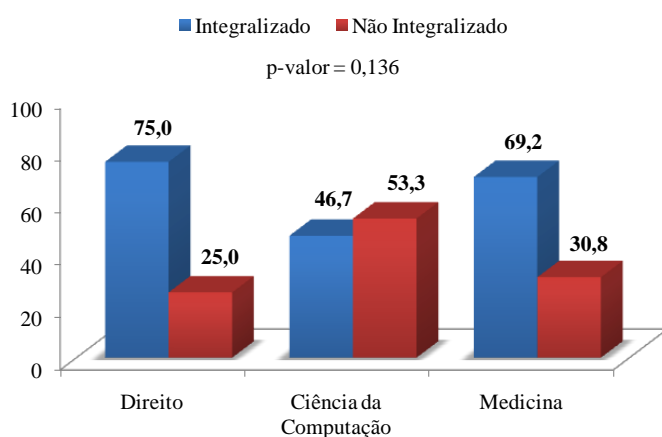
**Figura 5.** Distribuição das vagas dos cursos avaliados no grupo não cotista.



**Figura 6.** Distribuição da integralização dos alunos não cotistas.



**Figura 7.** Distribuição da integralização dos alunos não cotistas, segundo o curso realizado.



### 3.1.2. Distribuição do atraso no término do curso avaliado

Nas tabelas 3 e 4 temos a distribuição da classificação do tempo de formação dos alunos segundo o curso avaliado.

Através da tabela 3 verifica-se que a maioria dos alunos cotistas, que concluíram o curso, fizeram no tempo previsto para a conclusão (67,4%). Ainda, 27,9% dos alunos se formaram após o tempo esperado e apenas 4,7% anteciparam o curso e se formaram antes mesmo do tempo previsto. Ao aplicar o teste de comparação de proporção verificou-se que ele foi significativo ( $p\text{-valor} < 0,001$ ), indicando que é significativamente maior o número de alunos que conseguem se formar no tempo esperado do curso.

Quanto à distribuição da classificação do tempo de formação entre os cursos, observa-se que o curso de Direito é o que apresenta maior prevalência de atraso na formação (40,0%), seguido do curso de Ciência da Computação (33,3%). No curso de Medicina, não houve aluno que apresentou atraso na formação. Ainda, observa-se que no curso de Direito 8% dos alunos conseguiram formação antecipada ao tempo esperado. Ao aplicado o teste de

homogeneidade na distribuição do tempo de formação entre os cursos avaliados, verificou-se que ele foi significativo ( $p\text{-valor} = 0,029$ ), indicando que o tempo de formação dos alunos destes cursos difere.

Além da comparação da classificação do tempo de formação entre os cursos avaliados foi calculada a média do tempo de atraso na conclusão do curso. No curso de Direito os alunos cotistas atrasam, em média, 1,8 anos com desvio padrão de 0,79 ano. No curso de Ciência da Computação a média de atraso é de 2,5 anos com desvio padrão de 0,71 ano.

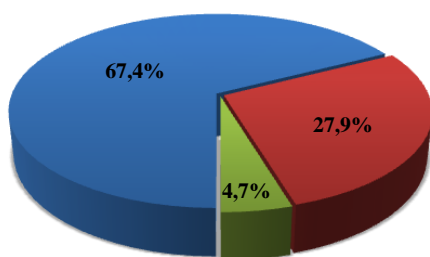
**Tabela 3.** Distribuição do atraso no término do curso avaliado - AC

Curso	Classificação do tempo de formação				Média do tempo de atraso (em anos)
	Houve atraso	Não houve atraso	Formação antecipada	p-valor	
Direito	10(40,0%)	13(52,0%)	2(8,0%)	0,029 <sup>2</sup>	1,8±0,79
Ciência da Computação	2(33,3)	4(66,7%)	0(0,0%)		2,50±0,71
Medicina	0(0,0%)	12(100,0)	0(0,0%)		-
Total	12(27,9%)	29(67,4%)	2(4,7%)	<0,001 <sup>1</sup>	-

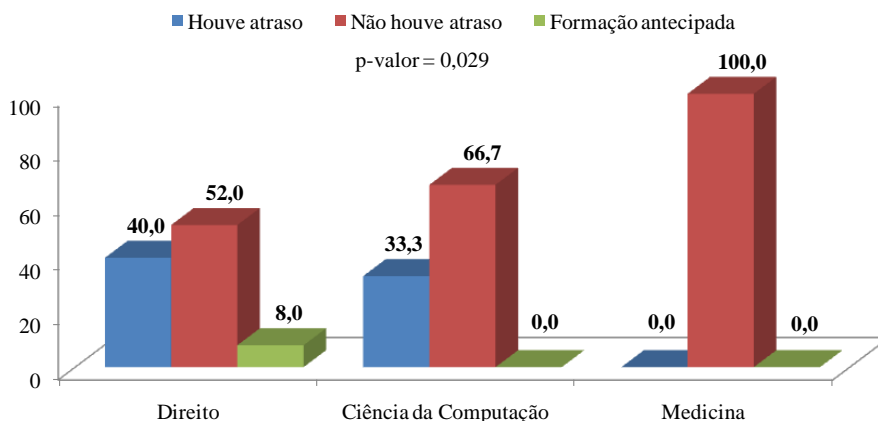
<sup>1</sup>p-valor do teste de comparação de proporção (se  $p\text{-valor} < 0,05$  as proporções diferem significativamente). <sup>2</sup>p-valor do teste Exato de Fisher (se  $p\text{-valor} < 0,05$  a distribuição do atraso no término do curso difere entre os cursos avaliados).

**Figura 8.** Distribuição do atraso do tempo de formação dos alunos cotistas.

■ Não houve atraso ■ Houve atraso ■ Formação antecipada  
p-valor < 0,001



**Figura 9.** Distribuição da classificação do tempo de formação dos alunos cotistas, segundo o curso realizado.



Através da tabela 4 verifica-se que a maioria dos alunos não cotistas, que concluíram o curso, fizeram no tempo previsto para a conclusão (69,6%). Ainda, 19,6% dos alunos se formaram após o tempo esperado e apenas 10,8% anteciparam o curso e se formaram antes mesmo do tempo previsto. Ao aplicar o teste de comparação de proporção verificou-se que ele foi significativo ( $p\text{-valor} < 0,001$ ), indicando que é significativamente maior o número de alunos que conseguem se formar no tempo esperado do curso.

Quanto à distribuição da classificação do tempo de formação entre os cursos, observa-se que o curso de Ciência da Computação é o que apresenta maior prevalência de atraso na formação (28,6%), seguido do curso de Medicina (22,2%). No curso de Direito houve menor prevalência de atraso na formação (16,7%). Ainda, observa-se que apenas no curso de direito houve alunos que conseguiram formação antecipada ao tempo esperado (16,7%). Ao aplicado o teste de homogeneidade na distribuição do tempo de formação entre os cursos avaliados, verificou-se que ele não foi significativo ( $p\text{-valor} = 0,664$ ), indicando que o tempo de formação dos alunos destes cursos não difere significativamente.

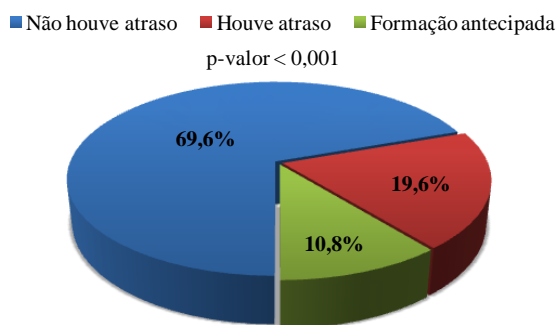
Além da comparação da classificação do tempo de formação entre os cursos avaliados foi calculada a média do tempo de atraso. No curso de Direito os alunos não cotistas atrasam, em média, 2,0 anos com desvio padrão de 0,71 ano. No curso de Ciência da Computação a média de atraso é de 2,5 anos com desvio padrão de 0,71 ano e no curso de Medicina o atraso é, em média, de 1 ano com desvio padrão igual a zero.

**Tabela 4.** Distribuição do atraso no término do curso avaliado – NC.

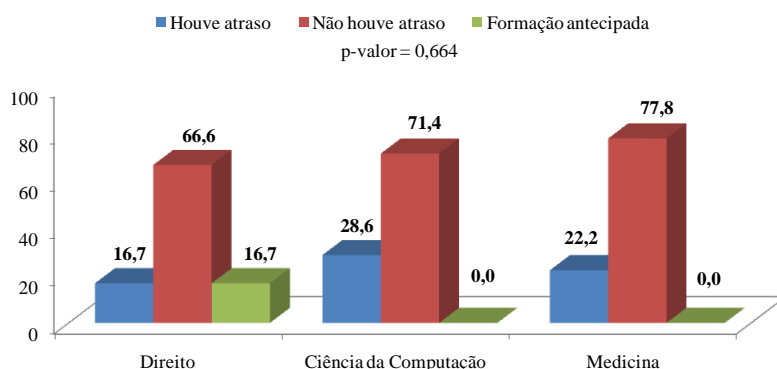
Curso	Classificação do tempo de formação				Média do tempo de atraso (em anos)
	Houve atraso	Não houve atraso	Formação antecipada	p-valor	
Direito	5(16,7%)	20(66,6%)	5(16,7%)	0,664 <sup>2</sup>	2,00±0,71
Ciência da Computação	2(28,6%)	5(71,4%)	0(0,0%)		2,50±0,71
Medicina	2(22,2%)	7(77,8%)	0(0,0%)		1,00±0,00
Total	9(19,6%)	32(69,6%)	5(10,8%)	<0,001 <sup>1</sup>	-

<sup>1</sup>p-valor do teste de comparação de proporção (se  $p\text{-valor} < 0,05$  as proporções diferem significativamente). <sup>2</sup>p-valor do teste Exato de Fisher (se  $p\text{-valor} < 0,05$  a distribuição do atraso difere entre os cursos avaliados).

**Figura 10.** Distribuição do atraso do tempo de formação dos alunos não cotistas.



**Figura 11.** Distribuição da classificação do tempo de formação dos alunos não cotistas, segundo o curso realizado.



### 3.1.3. Comparação da distribuição da integralização dos cursos

Na tabela 5 temos a comparação da distribuição da integralização dos alunos, geral e por curso, no grupo dos alunos cotistas - AC e dos não cotistas - NC. Através dela verifica-se que o teste de homogeneidade não foi significativo em nenhum dos cursos avaliados (p-valor = 0,228 para Direito, p-valor = 0,713 para Ciência da Computação e p-valor = 0,322 para Medicina), indicando que o grupo cotista e o não cotista possuem pequena diferença de alunos integralizados, porém, essa diferença não é significativa. É importante salientar, ainda, que no curso de Medicina foi verificada maior integralização do curso no grupo cotista (92,3%) do que no grupo não cotista (69,2%).

De acordo com Kant (*apud* Fleischacker), todos os indivíduos possuem um conjunto de potenciais que só se desenvolvem em condições naturais e sociais favoráveis, vejamos:

“As diferenças de talentos naturais em homens diferentes são, na realidade, muito menores do que estamos cientes. O hábito e a educação contribuem para a maior parte daquela lacuna supostamente grande que existe entre o filósofo e o carregador de rua comum, ainda que a vaidade do filósofo não disposta a reconhecer quase nenhuma semelhança entre os dois.” (Kant, *apud* Fleischacker, 2006, p.96)

Assim, em igual nível fundamental todas as pessoas têm igual valor e igual potencialidade. O desenvolvimento destas potencialidades, entretanto, depende diretamente das oportunidades que são oferecidas a cada um, sendo, então, indispensável que se assegure a todos, pelo menos, a educação e as oportunidades necessárias para que cada indivíduo possa aferir que potencialidades possui e, posteriormente, poder desenvolvê-las.

O resultado da comparação da integralização dos cursos pelos alunos pesquisados (cotistas e não cotistas) corrobora exatamente o pensamento acima exposto, sobre a interligação entre as oportunidades educacionais e o desenvolvimento cognitivo, de modo que se verifica que muitos posicionamentos sobre ações afirmativas possuem caráter eminentemente preconceituoso, quando se fundam na ideia de que os beneficiários não conseguem alcançar o nível intelectual dos demais alunos e findam por diminuir o nível do curso.

Não há que se olvidar que os alunos cotistas, advindos em sua maioria de escolas públicas precárias, podem trazer um déficit de conhecimentos básicos. No entanto, esse déficit não perdura até o final do curso e não impede que os mesmos obtenham resultados satisfatórios durante o transcorrer dos mesmos.

Vê-se pela análise dos dados, inclusive, que tal posicionamento resta totalmente suplantado, uma vez que os alunos cotistas foram os que mais integralizaram o curso de medicina, tido como o de maior dificuldade de acesso e de conclusão, dentre os cursos ofertados pela instituição.

**Tabela 5.** Distribuição da integralização dos alunos, geral e por curso – AC e NC

Integralizado	Total		Dividido por curso					
	Cotista (n = 68)	Não cotista (n = 68)	Direito		Ciência da Computação		Medicina	
			Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista
Sim	43 (63,2%)	46 (67,6%)	25 (62,5%)	30 (75,0%)	6 (40,0%)	7 (46,7%)	12 (92,3%)	9 (69,2%)
Não	25 (36,8%)	22 (32,4%)	15 (37,5%)	10 (25,0%)	9 (60,0%)	8 (53,3%)	1 (7,7%)	4 (30,8%)
p-valor <sup>1</sup>	0,589 <sup>1</sup>		0,228 <sup>1</sup>		0,713 <sup>1</sup>		0,322 <sup>2</sup>	

<sup>1</sup>p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valor < 0,05 a integralização ocorre de forma idêntica no grupo cotista e não cotista).

### 3.2. ANÁLISE QUALITATIVA

Para realização do presente estudo foram entrevistados 10 (dez) chefes de departamento, dentre os 31 (trinta e um) cursos de graduação ofertados pela UERN, no *campus* central, localizado em Mossoró/RN, os quais foram selecionados dentre as diversas áreas de conhecimento em que os cursos são distribuídos na instituição de ensino.

As Formações Discursivas (FD) que serão analisadas no presente estudo são: identificação pessoal e profissional dos chefes de departamento; concepção dos chefes de departamentos sobre política de cotas; cidadania *versus* cotas; modalidade de ingresso *versus* desempenho dos alunos.

Os chefes de departamento foram representados pela letra “C” seguida de um número arábico, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e assegurar o anonimato dos entrevistados.

A sigla ED, doravante utilizada, refere-se aos Excertos de Depoimentos, os quais representam fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção. Assim, os ED de C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9 e C10 poderão ser identificados nos quadros seguintes.

#### 3.2.1. Formação Discursiva (FD) – Identificação pessoal e profissional dos chefes de departamentos

A partir das entrevistas realizadas com dez chefes de departamentos que fizeram parte desta investigação, foi possível traçar um breve perfil dos mesmos, agrupando em uma na FD “identificação pessoal e profissional dos chefes de departamento”, abordando questões sobre idade, gênero, tempo de formação e tempo de função.

**Quadro 2.** Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos chefes de departamento

Chefe de departamento	Idade	Gênero	Tempo de formação	Tempo de função
C1	37 anos	Masculino	14 anos	7 meses
C2	37 anos	Masculino	14 anos	4 meses
C3	57 anos	Masculino	29 anos	2 anos e 6 meses
C4	58 anos	Masculino	25 anos	1 ano e 8 meses
C5	35 anos	Masculino	12 anos	2 anos
C6	39 anos	Masculino	15 anos	1 ano e 2 meses
C7	50 anos	Masculino	25 anos	10 anos
C8	52 anos	Masculino	29 anos	1 ano
C9	34 anos	Feminino	12 anos	2 anos
C10	53 anos	Masculino	27 anos	3 anos

Fonte: Entrevista realizada em 2014



Como se pode observar na tabela acima, a maior parte dos entrevistados é do gênero masculino, no entanto, a idade e o tempo de formação e tempo na função são bastante variados, do que se denota que a trajetória profissional reflete a competência e as habilidades dos profissionais, independentemente do tempo de formação ou da idade dos mesmos.

### 3.2.2. Formação Discursiva (FD) – Concepção dos chefes de departamentos sobre política de cotas

Através desta FD buscamos averiguar quais conhecimentos os chefes de departamentos possuem acerca da política de cotas, assim como a visão de cada um sobre o tema abordado.

A política de cotas faz parte de um conjunto denominado de ações afirmativas, as quais, no dizer de Gomes podem ser definidas como:

“...um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas a combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego.” (Gomes, 2001, p. 4)

**Quadro 3.** Apresentação de ED dos chefes de departamento, agrupados na FD “concepção dos chefes de departamento sobre política de cotas”

FD: Concepção dos chefes de departamentos sobre política de cotas	
Chefe de departamento	Excerto de Depoimento (ED)
C1	“(…)política educacional recente no país e que privilegia grupos que antes eram considerados frágeis, socialmente frágeis, como alunos que vem da escola pública(…)”
C2	“(…)forma de ingresso na universidade instituída pelo governo federal, onde ele tenta estimular em cada pessoa que não teve oportunidade de melhor colocação, abrindo uma nota melhor pra ele e transformando a nota dele um pouquinho maior, tentando compensar essa perda de formação que ele teve ao longo da vida (...).”
C8	“(…)Existem basicamente dois tipos de cotas. As cotas sociais e as cotas raciais. Uma das estratégias das cotas sociais é criar vagas para as escolas públicas, partindo do pressuposto de que os alunos de escolas públicas geralmente são alunos de baixa renda (...).”
C10	“(…)Eu acho interessante o sistema de cotas, que é uma forma realmente de o governo compensar o que ele não faz pelo ensino básico(…)”

Fonte: Entrevista realizada em 2014

No que tange ao conhecimento dos entrevistados acerca da política de cotas, estes demonstraram possuir um conceito já definido sobre a mesma, no qual destacam o caráter social ou compensador da política de cotas, como podemos observar da fala de **C1**, o qual afirma que esta é uma “política educacional recente no país e que privilegia grupos que antes eram considerados frágeis, socialmente frágeis, como alunos que vem da escola pública”, o que é complementado pela fala de **C2**, quando este assevera que a política de cotas é uma

“forma de ingresso na universidade instituída pelo governo federal, onde ele tenta estimular em cada pessoa que não teve oportunidade de melhor colocação, abrindo uma nota melhor pra ele e transformando a nota dele um pouquinho maior, tentando compensar essa perda de formação que ele teve ao longo da vida”.

Os entrevistados, em sua maioria, entendem que o objetivo da política de cotas é beneficiar os alunos que não possuem condições de concorrer, de forma equilibrada, com os egressos de escolas particulares, por uma vaga nas instituições de ensino superior, haja vista que, por serem, em geral, pessoas de baixas condições de renda, realizaram sua formação educacional em escolas públicas, as quais são consideradas deficitárias.

O entendimento dos entrevistados é corroborado pelo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – PNAD/IBGE (2009), onde se afirma que a escolaridade média da população ainda é muito baixa e desigual, sendo mister a necessidade de adoção de práticas urgentes para sua melhoria e universalização da educação básica, uma vez que:

“A educação, tendo como uma de suas formas de atuação mais importantes a escolarização, é um fator capaz de desenvolver nos indivíduos suas potencialidades ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como previsto na Constituição de 1988. Quando disseminada de forma universal e com boa qualidade, é um dos mais importantes mecanismos para a promoção de oportunidades entre membros de um país. É também um fator fundamental para o progresso de uma coletividade e fator preponderante no desenvolvimento econômico e social.” (PNAD/IBGE, 2009).

Nesse sentido, afirma **C8** que “uma das estratégias das cotas sociais é criar vagas para as escolas públicas, partindo do pressuposto de que os alunos de escolas públicas geralmente são alunos de baixa renda”. **C10**, por sua vez, assevera que a política de cotas “é uma forma realmente de o governo compensar o que ele não faz pelo ensino básico”.

A fala dos entrevistados se coaduna, ainda, com a definição de Wieviorka (2006), sobre as ações afirmativas, de que estas não são uma política de reconhecimento cultural, mas sim de reconhecimento social, uma vez que têm por objetivo compensar desvantagens que grupos minoritários sofreram em relação aos estudos, à obtenção de emprego, à inserção e à competição no mercado de trabalho, etc.

### **3.2.3. Formação Discursiva (FD) – Cidadania *versus* Cotas**

O objetivo desta FD é analisar, a partir das experiências cotidianas dos entrevistados, se a política de cotas é capaz de concretizar uma mudança de perspectiva na vida de seus

beneficiários, principalmente no sentido de garantir-lhes a transformação cultural e social necessárias para o exercício pleno da cidadania.

O discurso das cotas prenuncia um futuro até então reservado a uma elite, cursos como medicina e direito, como lembra Bourdieu em sua obra *La Noblesse de estado* (2013) jamais seriam destinados a alunos advindos das classes sociais menos favorecidas.

Alcançar a cidadania, tão almejada e tão difundida pela pós-modernidade, onde os sujeitos têm tido mais voz, têm sido menos silenciados, deixou de ser um sonho inatingível e passou a ser um caminho possível de ser trilhado pelas pessoas comuns, independentemente de sua condição social.

**Quadro 4.** Apresentação de ED dos chefes de departamento, agrupados na FD “cidadania *versus* cotas”

FD: Cidadania <i>versus</i> cotas	
Chefe de departamento	Excerto de Depoimento (ED)
C1	“(…) Eu acho que a política de cotas é necessária no país porque a gente tem uma necessidade social de reparar políticas discriminatórias, políticas que não privilegiavam certos níveis sociais (…)”
C2	“(…)o que a gente observa com o nosso curso é que o resultado das políticas de cotas é que há uma maior distribuição das vagas, em uma parcela de população que tem um poder aquisitivo menor e que jamais, realmente, chegaria aos níveis de universidade se realmente não fossem as cotas(…)”
C3	“(…)Antes, raramente você via um filho de pessoas de famílias humildes, como eu, chegar a uma faculdade de medicina aqui em Mossoró ou no Estado. Isto seria mais para pessoas que vem de outras famílias, que tem o poder aquisitivo melhor(…)”
C9	“(…)A gente tem alunos hoje que, certamente, se não houvesse esse sistema de cotas, não teriam condições de ingressar na instituição(…)”
C10	“(…)tem um aluno meu, da escola pública, que dentre cem alunos da UFRN tirou primeiro lugar no mestrado, terminou o mestrado e já entrou no doutorado essa semana. (…)”

Fonte: Entrevista realizada em 2014

A análise dos ED dos entrevistados é bastante elucidativa no que tange ao entendimento dos mesmos acerca da quebra de paradigma que vem se consolidando através da implementação do sistema de cotas para acesso ao ensino público no âmbito das universidades.

Observemos a fala de **C3** quando diz que “antes, raramente você via um filho de pessoas de famílias humildes, como eu, chegar a uma faculdade de medicina aqui em Mossoró ou no Estado. Isto seria mais para pessoas que vem de outras famílias, que tem o poder aquisitivo melhor”. No mesmo sentido, **C9** afirma que “a gente tem alunos hoje que, certamente, se não houvesse esse sistema de cotas, não teriam condições de ingressar na instituição.”

Os entrevistados assinalam, ainda, a importância e a viabilidade de se alcançar a cidadania pelos beneficiados pelo sistema de cotas, através da possibilidade de acesso a uma

educação de qualidade e, em consequência, a probabilidade destes virem a se tornar parte realmente integrante da sociedade, a partir do momento em que passam a ter conhecimento acerca de seus direitos e deveres e a exercê-los de forma irrestrita.

Nesse ínterim, afirma **C10**: “tem um aluno meu, da escola pública, que dentre cem alunos da UFRN tirou primeiro lugar no mestrado, terminou o mestrado e já entrou no doutorado essa semana”.

De acordo com a fala dos entrevistados, evidencia-se a possibilidade de superação da fase em que, como dito por Sousa Santos (2007) as experiências coincidem com as expectativas, ou seja, quem nascia pobre deveria morrer pobre; quem nascia em uma família de iletrados, fatalmente não teria acesso à educação e, conseqüentemente, teria o mesmo destino dos demais.

Assim, atualmente, quem nasce em um seio social menos favorecido, pode ter acesso à educação de qualidade e transformar-se em profissional de sucesso, modificando, inclusive, a condição social de toda sua família.

Trata-se, portanto, da possibilidade de se alcançar a chamada cidadania econômico-social, na qual se vislumbram políticas de desenvolvimento humano auto sustentável, com igualdade de oportunidades (Candau; Sacavino, 2003).

#### **3.2.4. Formação Discursiva (FD) – Modalidade de ingresso *versus* desempenho dos alunos**

A FD ora apresentada pretende averiguar se a modalidade de ingresso dos alunos possui o condão de dificultar ou impedir a conclusão dos cursos pelos mesmos, analisando a percepção dos entrevistados sobre o desempenho acadêmico dos discentes beneficiados pelo sistema de cotas.

**Quadro 5.** Apresentação de ED dos chefes de departamento, agrupados na FD “modalidade de ingresso *versus* desempenho dos alunos”

FD: Modalidade de ingresso <i>versus</i> desempenho	
Chefe de departamento	Excerto de Depoimento (ED)
C1	“(...)o aluno que saiu da escola pública, ele não apresenta uma diferença significativa do aluno que veio de uma escola privada. Pelo contrário, às vezes o nível de interesse, o compromisso chega a ser até maior no aluno que veio da escola pública, porque parece que ele enxerga a universidade como uma oportunidade de se equilibrar socialmente, de crescer socialmente, de se desenvolver profissionalmente, como pessoa e tudo. Dentro de sala de aula a gente não consegue notar uma diferença significativa entre os perfis(...)”
C2	“(...) A princípio eles têm uma dificuldade razoável e que às vezes complica a progressão deles na faculdade, na progressão do curso. Com o passar do tempo eles acabam entrando num ritmo de estudo que acaba impedindo, praticamente, a diferenciação de quem é cotista e quem não é. Eu digo isso do meio do curso para o final. Então, se você chegar para mim e perguntar, no quinto ou sexto período, quem é cotista e quem não é, eu vou ter grandes chances de errar (...)” “(...)No começo a gente consegue identificar umas deficiências de áreas básicas, de áreas simples como o português, algumas coisas de matemática e até mesmo de discernimento e compreensão do que se fala (...)” “(...) O curso médico, além de outras peculiaridades, também tem uma peculiaridade importante, que é o grau de exigência. A gente é muito exigido, o aluno é muito exigido. Então, ou ele entra em um ritmo de estudo e penetra mesmo no curso médico, ou, sendo cotista ou não cotista, ele não vai conseguir progredir. Exige muita dedicação, exige muito tempo, exige muita negação. Talvez isso seja uma coisa que faça com que esses alunos possam se superar (...)”
C5	“(...)aqui na faculdade de direito nós temos apenas algum comentário ou outro de que o nível da turma não está tão bom como era antigamente, mas isso é uma questão bem relativa, é uma questão tratada de forma genérica, não específica e não pontual(...)”
C8	“(...)No meio do curso, praticamente no segundo ano do curso, eles estão ombro a ombro com os colegas de origem mais privilegiada. Ao término do curso, não é raro que os alunos com melhores médias e melhor participação sejam justamente os oriundos de cotas (...)”
C9	“(...)O desempenho caiu. É visível. A gente tem muita reprovação, muito trancamento, muita evasão. A gente forma no final do ano sete ou oito, de uma turma de trinta (...)” “(...)A gente tem muito aluno que falta só a monografia. Essa é outra dificuldade que a gente tem. Eles ficam no curso por um bom tempo porque não terminam a monografia(...)” “(...) Tem muita reprovação, muita evasão. Como é um curso da área tecnológica, eles acham que é mais complicado, tem muita matemática (...)”
C10	“(...)tem um aluno meu, da escola pública, que dentre cem alunos da UFRN tirou primeiro lugar no mestrado, terminou o mestrado e já entrou no doutorado essa semana. (...)”

Fonte: Entrevista realizada em 2014

De acordo com a análise dos ED dos chefes de departamentos, existem dois pontos fundamentais a serem ressaltados com maior profundidade, no que tange ao desempenho dos alunos beneficiados pelo sistema de cotas.

Por um lado, existe uma deficiência de conhecimento, advinda de uma trajetória estudantil defasada, desenvolvida em escolas públicas, que ao causar uma maior dificuldade de aprendizado é, muitas vezes, fator determinante para o atraso na conclusão dos cursos ou, ainda, para a desistência dos mesmos, pelos alunos cotistas.

Nesse sentido, **C2** afirma que “no começo a gente consegue identificar umas deficiências de áreas básicas, de áreas simples como o português, algumas coisas de matemática e até mesmo de discernimento e compreensão do que se fala (...)”. **C9**, por sua

vez, assevera que no seu curso, “tem muita reprovação, muita evasão. Como é um curso da área tecnológica, eles acham que é mais complicado, tem muita matemática”. E, continua: “a gente tem muito aluno que falta só a monografia. Essa é outra dificuldade que a gente tem. Eles ficam no curso por um bom tempo porque não terminam a monografia”.

As afirmações feitas pelos entrevistados, extraídas dos ED acima transcritos, ratificam as evidências encontradas pela análise quantitativa apresentada no item 3.1.1, deste capítulo, a qual verificou, ao avaliar a integralização dos cursos pelos alunos, que no curso de Ciência da Computação – ora representado por **C9** – foi o que formou a menor quantidade de alunos, dentre os cursos pesquisados (40,0%).

Por outro lado, os entrevistados apontaram o esforço e o comprometimento dos alunos cotistas como fatores determinantes para a superação do *déficit* de aprendizado que lhes foram incutidos pela vida escolar de baixa qualidade. Dessa forma, afirmaram que estes, muitas vezes conseguem se igualar, ou mesmo, superar o nível dos demais discentes, egressos de escolas particulares.

Nesse sentido, assevera **C1** que: “o aluno que saiu da escola pública, ele não apresenta uma diferença significativa do aluno que veio de uma escola privada. Pelo contrário, às vezes o nível de interesse, o compromisso chega a ser até maior no aluno que veio da escola pública, porque parece que ele enxerga a universidade como uma oportunidade de se equilibrar socialmente, de crescer socialmente, de se desenvolver profissionalmente, como pessoa e tudo. Dentro de sala de aula a gente não consegue notar uma diferença significativa entre os perfis”. **C10**, por sua vez, afirma que: “tem um aluno meu, da escola pública, que dentre cem alunos da UFRN tirou primeiro lugar no mestrado, terminou o mestrado e já entrou no doutorado essa semana”.

Vejam, ainda, a fala de **C2**: “a princípio eles têm uma dificuldade razoável e que às vezes complica a progressão deles na faculdade, na progressão do curso. Com o passar do tempo eles acabam entrando num ritmo de estudo que acaba impedindo, praticamente, a diferenciação de quem é cotista e quem não é”. **C8**, por fim, afirma que: “no meio do curso, praticamente no segundo ano do curso, eles estão ombro a ombro com os colegas de origem mais privilegiada. Ao término do curso, não é raro que os alunos com melhores médias e melhor participação sejam justamente os oriundos de cotas”.

Tais assertivas foram confirmadas pela análise quantitativa apresentada no item 3.1.1, deste capítulo, a qual verificou, ao avaliar a integralização dos cursos pelos alunos, que

no curso de Medicina – ora representado por **C2** – houve maior prevalência de formação dos alunos beneficiados pelas cotas (92,3%).

O fato de o aluno ser beneficiário do sistema de cotas não deve, pois, estigmatizá-lo como um aluno de baixo rendimento, uma vez que este, não obstante ser egresso de um sistema escolar precário, possui qualidades e capacidades intelectuais passíveis de incremento, o que se torna totalmente possível, desde que haja um comprometimento efetivo das instituições de ensino, no sentido da formação pessoal, intelectual e profissional deste aluno.

É exatamente nesse sentido que se vislumbra o sucesso da política de cotas, posto que esta significa muito mais do que a possibilidade de ingresso do aluno na universidade. Trata-se, pois, de um conjunto de atos, de atitudes que devem partir do beneficiário, da universidade e da sociedade.

Assim, além da parte de contribuição do aluno – através do estudo e do aproveitamento das oportunidades que lhe forem conferidas durante o transcorrer do curso – e da instituição de ensino – através da garantia de um ensino de qualidade –, faz-se necessária, ainda, a contribuição da sociedade, de forma geral, no sentido da inclusão do aluno, após a conclusão do curso universitário.

No que tange à sociedade, vale destacar, como afirma Belorgey (*apud* Xiberras, 1993), que deve ser observado o um “percurso duplo” em relação aos beneficiários do sistema de cotas, ou seja, “devem existir os passos que deverão ser dados pelo excluído, no sentido de aproveitar os meios e oportunidades que lhe forem dirigidos”, assim como os que “deverão se dados pela sociedade, a qual deverá ser uma verdadeira sociedade de acolhimento, garantindo lugar, emprego, habitação e demais necessidades ao excluído”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre as ações afirmativas é um ponto de grande relevância para os questionamentos que envolvem a educação, uma vez que esta passou a ter uma abrangência maior e mais igualitária, em razão da implementação da política de cotas para ingresso de estudantes nas instituições de ensino superior do país.

A trajetória desta pesquisa iniciou-se com a inquietação para compreendermos se o ingresso de estudantes beneficiados pelo sistema de cotas teria o condão de ocasionar uma transformação social e cultural dos mesmos, em virtude da garantia de uma educação de qualidade, ainda que limitada ao ensino superior, ou, ao revés, se o ingresso de tais alunos causaria, apenas, prejuízos ao nível intelectual dos discentes da instituição de ensino.

Deste modo, iniciamos esta investigação objetivando analisar o desenvolvimento da política de cotas nos cursos ofertados, assim como identificar se os alunos beneficiados pela política de cotas instituída na UERN têm logrado êxito na conclusão dos cursos escolhidos e, finalmente, de que forma os objetivos norteadores da política de cotas vem sendo observados na prática da universidade.

Partindo de um aporte teórico que apresenta as ações afirmativas como meio fundamental para correção de prejuízos historicamente imputados a determinado grupo como negros, pobres, indígenas, como é o caso da política ora estudada, promovemos momentos de reflexão para os chefes dos departamentos entrevistados, com o objetivo de repensar a forma de execução das políticas de cotas dentro da universidade, assim como os desafios práticos para se alcançar os objetivos propostos pelas mesmas.

A investigação foi realizada com professores, ocupantes da função de chefe de departamento, os quais possuem a atribuição de coordenar os respectivos cursos, o que compreende a interação como os demais professores do departamento, assim como com todos os alunos matriculados no curso. A coleta dos dados foi desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada onde os chefes de departamento puderam expressar suas experiências relacionadas ao tema, tanto no que se refere ao aluno quanto à instituição de ensino.

A partir da análise das entrevistas, observou-se que os chefes de departamento, em sua maioria, desconhecem a integralidade da política de cotas adotada pela UERN, sabendo, apenas, que estas são destinadas à reserva de vagas para determinados grupos de pessoas, mas também não sabem exatamente se são destinadas a negros, pobres, deficientes físicos.



No que tange à execução da política de cotas, constatou-se que a universidade não dispõe de um programa sistematizado de acompanhamento dos seus beneficiados, o que, na visão dos entrevistados, faz com que os alunos, muitas vezes, não consigam se equiparar aos demais estudantes do curso e acabem desistindo de sua conclusão.

Ainda se verificou que existe uma divergência de opiniões no que diz respeito ao alcance da política de cotas. Uma parte dos entrevistados entende que os alunos cotistas não possuem condições intelectuais de ingressar nos cursos de nível superior ofertados pela instituição e que as cotas prejudicam os índices dos cursos, uma vez que estes discentes teriam um nível inferior ao dos ingressantes através do vestibular tradicional. Outros apontam que os cotistas, embora iniciem os cursos com uma deficiência de aprendizado, conseguem se nivelar aos demais estudantes, com o passar do tempo, ao ponto de se tornar impossível a distinção entre os mesmos, sem que haja uma prévia identificação nesse sentido.

A análise quantitativa abordou a questão da integralização dos cursos pesquisados pelos alunos cotistas e não cotistas, evidenciando que a diferença entre os integrantes destes grupos, no que se refere à conclusão dos cursos é insignificante. E, ainda, destacou que no curso de Medicina foi verificada maior integralização do curso no grupo cotista (92,3%) do que no grupo não cotista (69,2%).

Diante da sobreposição dos dados coletados a partir da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, ficou bastante claro que o discurso sobre as cotas, de muitos dos que afirmaram que estas causariam diminuição no nível intelectual dos cursos, não encontra repaldo nos dados estatísticos, o que atesta a falta de conhecimento mais aprofundado, por parte dos entrevistados, sobre a integralidade da política de cotas e seus desdobramentos dentro da instituição de ensino.

Percebeu-se, ainda, diante da análise realizada, que apesar de a instituição de ensino não garantir o devido acompanhamento dos alunos cotistas, no sentido de superar o *déficit* advindo da má formação do ensino fundamental e médio, no que se refere às disciplinas básicas, como português e matemática, os alunos cotistas têm encontrado, no ambiente da universidade, o espaço para o desenvolvimento intelectual, visto que a diferença na integralização dos cursos pesquisados, entre os alunos cotistas e não cotistas foi considerada insignificante, do ponto de vista estatístico.

Nesse sentido, merece destaque o resultado da pesquisa quantitativa no que concerne ao curso de Medicina, o qual suplanta o preconceito e o estigma da impossibilidade de desenvolvimento cultural dos beneficiados pelas cotas, contrariando sobremaneira o discurso

de que os alunos cotistas não possuem o nível intelectual desejado e que acabam por diminuir os resultados dos cursos, posto que neste – tido como o mais difícil de ingresso e de conclusão nas universidade em geral –, no grupo pesquisado, houve maior integralização pelos alunos cotistas que pelos não cotistas.

Dessa forma, acreditamos que, sendo o objetivo da política de cotas destinada ao ingresso de alunos no ensino superior, o de tentar compensar desigualdades sociais e culturais impostas a determinados grupos, como negros, pobres e indígenas, este é um caminho realmente importante, vez que proporciona aos alunos beneficiados a possibilidade de competir por uma vaga nas instituições de ensino superior de forma justa, além de ser ponto fundamental para que estes passem a ser incluídos na sociedade, galgando seus espaços no mercado de trabalho e se tornem efetivamente cidadãos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, S. C. de S. (2006). *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF*. Campos dos Goytacazes: PPGPS/UENF.
- Ball, S. J. (2006 jul./dez). Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, n.2, v.6, p.10-32. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, jul/dez 2001; v. 1, n. 2, p. 99-116. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (org.). (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Barros, C. F. do R. (2009). *As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade*.
- Belchior, E. B. (2006). *Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília* (Dissertação, Mestrado em Sociologia, 137 f.). Brasília: Universidade de Brasília.
- Bobbio, N. (1997). *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo* (Trad. Nogueira, M. A.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bourdieu, P. (2008). *A economia das trocas linguísticas: o que dizer* (2 ed.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Bourdieu, P. (2010). *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (10 ed.) Campinas: Papirus.
- Bourdieu, P. (2013). *La Nobleza de estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Ayres: Siglo Veintiuno editores.
- Candau, V., & Sacavino, S. (Org) (2003). *Educar em direitos humanos: construir democracia* (2ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Candau, V. (2002). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, J. M. de. (2010). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, J. M. de. (1998). Interculturalidade e educação na América Latina. *Novamerica*. Rio de Janeiro, n.º.77, p.42.
- Canclini, N. G. (2007). *A globalização imaginada* (Trad. Molina, S.). São Paulo: Iluminuras.
- Castells, M. (2008). *Identidade*. SP:Vozes.

- Comparato, F. (s.d.) *O princípio da igualdade e a escola*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos/comparatoigualdadeeescola.pdf>>. Acesso em julho/2014.
- Cunha, E. (2006). *Sistema universal e Sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho* (Dissertação, Mestrado em Educação). Brasília: Departamento de educação -UNB.
- Cury, C. R. J. (2000). *Legislação Educacional Brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, Cortez.
- Demo, P. (1987). *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2000). *Conhecer & Aprender – sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed.
- Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 235-253.
- Fleischacker, S. (2006). *Uma breve história da justiça distributiva*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2004). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gohn, M. da G. (1995). *História dos movimentos sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade* (Trad. Fiker, R.). São Paulo: Unesp.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- Gomes, J. (2001). *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social*. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar.
- Gonzaga, A. M. (2006). A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In Pimeta, S. G., Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (orgs). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2007). Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 70-78. Retrieved July 16, 2014, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000200010&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-71822007000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000200010&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-71822007000200010).
- Instituto de Pesquisa Económica Aplicada (PNAD). (2009). *Primeiras análises: Situação da educação brasileira – avanços e problemas*. Disponível em: < [http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/comunicado/101118\\_comunicadoipea66.pdf](http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf) >.

- Jaccoud, L. (org). (2009). *A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos*. IPEA. Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro\\_aconstrucao\\_igualdade\\_racial20anos.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_aconstrucao_igualdade_racial20anos.pdf)>.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999) *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Ed. Artes Médica; Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Lordêlo, J. A. C., & Dazzani, M. V. (org). (2009). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* (349 p.). Salvador: EDUFBA. ISBN 978-85-232-0654-3.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maggie, Y., & Fry, P. (2004). A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*. v. 18, n. 50, p. 67-80. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a08v1850.pdf> >.
- Mainardes, J. (2006a, jan./abr). Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 32, n. 1, p. 11-30.
- Mainardes, J. (2006b, Jan./Abr), Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. vol. 27 nº. 94. Campinas.
- Mainardes, J. (2007). *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez.
- Mattos, W. R. (2006). *Cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia: Uma breve exposição comentada*.
- Menezes, P. de L. de. (2001). *A ação afirmativa (affirmativeaction) no direito norte-americano*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Minayo, M. C. de S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. *Cad.SaúdePública [online]*, vol.9, n.3 [cited 2015-06-18], pp. 237-248. . Available from: <[http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-311X.<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>.
- Minayo, M. C. de S. (2009). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moraes, A. de. (2006). *Direito Constitucional* (19. ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Novelino, M. (2014). *Manual de direito constitucional* (9.ed. rev. e atual). São Paulo: Método.
- Oliven, A. C. (2007). Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: Franco, M. E. D. P., & Krahe E. D. (orgs.) *Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento*, vol.1, p.151-160. Porto Alegre: Série

- RIES/PRONEX EdiPucrs (ISBN 978-85-7430-701-5). Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs\\_captiv\\_2007\\_ACOliven.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs_captiv_2007_ACOliven.pdf)>
- Orlandi, E. P. (2013). *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos* (11ª ed.). Campinas: Pontes Editores.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Moreira, A. F. (org). (2007). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. Q., & Silva, M. N. (orgs) (2007). *O negro na universidade: direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares. ISBN 978-85-7572-016-5. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/o-negro-na-universidade-o-direito-a-inclusao-jairo-queiroz-pacheco-maria-nilza-da-silva/view>>
- Peroni, V. M. (2003). *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- PNAD (2010). Primeiras análises: situação da educação brasileira- avanços e problemas. *Comunicados do IPEA nº. 66*. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=357&search=comunicado&limitstart=100](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=357&search=comunicado&limitstart=100)>
- Richardson, R. J. (2010). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3. ed.). São Paulo: Atlas, 2010.
- Santos, S. A. Dos, Cavalleiro, E., Barbosa, M. I. da S., & Ribeiro, M. (2008). Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*, 16(3), 913-929. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300012&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0104-026X2008000300012.>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300012&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0104-026X2008000300012.>)>
- Santos, D. B. R. (2009). *Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Disponível em <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>>
- Saviani, D. (1997). *A nova lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- Sawaia, B. (2009). *As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social* (9. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Szymansky, H. (Org.). (2010). *A Entrevista na Educação: a prática reflexiva* (3. ed.) Brasília: Líber livro Editora.
- Santos, B. de. (1999, jan). A contrução multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES, nº135*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Disponível em < <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>
- Santos, B. de (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (org). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. de (org). (2005). *A globalização e as ciências sociais* (3. ed.) São Paulo: Cortez.

- Santos, B. de (2007). *A crítica da razão indolente* (6. ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de (2010a). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (3. ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de (2010b). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (13. ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de, & Meneses, M. P. [orgs]. (210c). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social/ Boaventura de Souza Santos* (trad. Benedito, M.). São Paulo: Bontempo.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, (16), 20-45. Retrieved July 16, 2014, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1517-45222006000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1517-45222006000200003).
- Schwartzman, S. (2004). *Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*. São Paulo: Augurium Editora.
- Vieira, O. V. (2006). *Direitos fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF*. São Paulo: Malheiros.
- Wieviorka, M. (2006). *Em que mundo viveremos?* São Paulo: Perspectiva.
- Xiberras, M. (1993). *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wanderley, M. (2009). *Refletindo sobre a noção de exclusão. In As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (trad. Thorell, A., revisão técnica Damacena, C., 4. ed.). Porto Alegre: Bookman.

## LEIS E DECRETOS

Brasil. (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional.

Brasil. (1999). Projeto de Lei Nº 73, de 1999. *Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e dá outras providências*. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/330424.pdf> >.

Brasil. (2001). Lei Nº 3.708, de 09 de novembro de 2001. *Estabelece a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e pardano preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF*. Disponível em < <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01?print=true> >

Brasil. (2002). Lei Nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002. *Estabelece reserva de vagas nas Universidades Públicas Estaduais para alguns alunos egressos da Rede Pública de Ensino. Diário Oficial da União, 28 de Dez. 2002*. Disponível em: <[http://www.uern.br/controladepaginas/comperve-leis-decretos/arquivos/0471lei\\_n\\_8.258\\_\(reserva\\_de\\_vagas\).pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/comperve-leis-decretos/arquivos/0471lei_n_8.258_(reserva_de_vagas).pdf)>.

Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em 10 de março de 2015>.



## **Apêndices**

## **APÊNDICE I. CARTA À PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UERN**



**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

À  
Pró-reitoria de Ensino de Graduação da UERN

Venho por meio deste, mui respeitosamente, apresentar a mestranda, ISABELA ROSANE BEZERRA, como aluna da Universidade Lusófona de Portugal, que tem como tema de sua pesquisa de mestrado o sistema de cotas, instituído pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Seu projeto já passou pelo exame de qualificação, sendo aprovado, e por tal, faz-se necessário, para a continuidade da pesquisa, a realização de entrevistas com os docentes, mais especificamente os chefes dos seguintes departamentos: Administração, Serviço Social, Educação, Letras Vernáculas, Enfermagem, Educação Física, História, Informática, Direito e Ciências Biomédicas.

Certos da presteza que é peculiar a esta Instituição, nos colocamos a disposição para maiores informações, ao mesmo passo que encaminhamos a mestranda para a realização da coleta de dados.

Recife/PE, 28 de novembro de 2011.

---

**Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida**  
(Prof<sup>a</sup> do PPG em Extensão Rural e Desenvolvimento Local POSMEX –UFRPE)

## APÊNDICE II. CARTA À UERN



UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

À  
UERN

Venho por meio deste, mui respeitosamente, apresentar a mestranda, ISABELA ROSANE BEZERRA COSTA, como aluna da Universidade Lusófona de Portugal, que tem como tema de sua pesquisa de mestrado o sistema de cotas, instituído pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Seu projeto já passou pelo exame de qualificação, sendo aprovado, e por tal, faz-se necessário, para a continuidade da pesquisa, a realização de entrevistas com os docentes, mais especificamente os chefes dos seguintes departamentos: Administração, Serviço Social, Educação, Letras Vernáculas, Enfermagem, Educação Física, História, Informática, Direito e Ciências Biomédicas; bem como a obtenção de dados estatísticos a serem fornecidos pela COMPERVE acerca aprovação de discentes e pelo DARE sobre ao período de conclusão dos cursos escolhidos pelos discentes beneficiados pelo aludido sistema de cotas, no vestibular da Instituição, desde a sua implantação.

Certos da presteza que é peculiar a esta Instituição, nos colocamos a disposição para maiores informações, ao mesmo passo que encaminhamos a mestranda para a realização da coleta de dados.

Recife/PE, 27 de junho de 2014.

---

**Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida**  
(Prof<sup>a</sup> do PPG em Extensão Rural e Desenvolvimento Local POSMEX –UFRPE)

## **APÊNDICE III. CARTA-CONVITE PARA O CHEFE DO DEPARTAMENTO**



### **MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Mestranda: Isabela Rosane Bezerra

e-mail: [isabelabezerra@hotmail.com](mailto:isabelabezerra@hotmail.com)

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Ataíde de Almeida (UFRPE)

e-mail: [ataide@hotlink.com.br](mailto:ataide@hotlink.com.br)

Mossoró, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2014.

Ilmo (a). Senhor (a) \_\_\_\_\_,

Como profissionais a serviço da educação é de nosso conhecimento que o nível de escolarização dos brasileiros é extremamente desigual, de acordo com a condição financeira, com a raça e até mesmo em decorrência da região do país em que vivem. Nesse sentido, uma das medidas concretas que vem sendo adotada por muitas instituições de ensino superior do país, é a chamada política de cotas, onde se reserva uma quantidade previamente estabelecida de vagas a serem concorridas apenas por estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública e/ou para pessoas negras e indígenas nas instituições públicas federais de educação superior.

Assim, vimos por meio desta, convidar-lhe a participar da presente pesquisa de mestrado, através de uma entrevista semi-estruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

O objetivo geral é avaliar se a política pública de cotas implementada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN tem alcançado as metas por ela propostas e, em caso negativo, quais falhas têm contribuído para este resultado. Em suma, através da investigação proposta neste estudo poder-se-á identificar, a partir dos dados colhidos, um perfil sobre o sistema de cotas e seus beneficiados; bem como, analisar, diante das informações obtidas, de que forma os objetivos norteadores da política de cotas vem sendo observados na prática.

Sabemos de vossas inúmeras atividades e muitos compromissos enquanto à frente da Chefia de Departamento da referida Instituição de Ensino Superior, mas gostaríamos de reiterar nosso convite para participação neste projeto de investigação.

Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (84)8713-1050/ (84)9172-2802, ou pelo e-mail [isabelabezerra@hotmail.com](mailto:isabelabezerra@hotmail.com).

Desta forma, agradecemos antecipadamente à V. Excia pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

**Isabela Rosane Bezerra Costa**  
Advogada  
Professora da Faculdade Mater Christi  
Mestranda em Ciências da Educação  
Especialista em Direitos Humanos

## APÊNDICE IV. GUIÃO DE ENTREVISTA



### MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Isabela Rosane Bezerra

e-mail: [isabelabezerra@hotmail.com](mailto:isabelabezerra@hotmail.com)

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Ataíde de Almeida (UFRPE)

e-mail: [ataide@hotlink.com.br](mailto:ataide@hotlink.com.br)

### GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Chefe de Departamento:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado, sob a orientação da profa. Dra. Maria das Graças Ataíde de Almeida (UFRPE), que tem por objetivo avaliar se a política pública de cotas implementada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN tem alcançado as metas por ela propostas e, em caso negativo, quais falhas contribuíram para este resultado. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

#### Q1. Identificação do Entrevistado:

- Idade
- Gênero
- Tempo de formação
- Tempo de função

#### Q2. Conhecimento acerca da política de cotas:

- Discorra sobre o conhecimento que você julga ter acerca das políticas de cotas.

#### Q3. Forma de implementação do sistema de cotas na UERN:

- Discorra acerca da forma de implementação do sistema de cotas na UERN.

**Q4. Acesso ao ensino superior:**

- Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.

**Q5. Desempenho acadêmico dos alunos:**

- Discorra acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.

**Q6. Resultado da política de cotas implementada na UERN:**

- Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN.

**Q7. Motivos para o resultado obtido pela política de cotas na UERN:**

- Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN.

## APÊNDICE V. RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS



### Chefe de Departamento C1

#### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

**Idade:** 37 anos.

**Gênero:** masculino.

**Tempo de formação:** 14 anos.

**Tempo de função:** 7 meses.

#### **Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter acerca da política de cotas.**

**R:** Como uma política educacional recente e que privilegia grupos que antes eram considerados frágeis, socialmente frágeis, como alunos que vem da escola pública, alunos de origem negra, então, eu conheço basicamente dessa maneira e também agora na Universidade, na UERN, recentemente também a existência de cota para alunos portadores de deficiência.

#### **Q3. Discorra acerca da formação de implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** Hoje na UERN a gente tem 50% de vagas destinadas aos alunos que vem de escola pública, comprovadamente de escola pública, e as outras 50% são, digamos assim, disputadas para todo mundo, inclusive também com quem vem de escola pública e privada. E a gente tem uma média, uma média não, a gente tem 5% destinadas às pessoas portadoras de deficiência física, 5% das vagas.

#### **Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** Bom, eu poderia falar com relação a UERN aqui. Eu acho que a política de cotas é necessária no país porque a gente tem uma necessidade social de reparar políticas discriminatórias, políticas que não privilegiavam certos níveis sociais. Todavia, eu acho que a gente não pode analisar somente a questão do merecimento social, a gente tem que analisar a questão da qualidade, a gente tem que analisar a questão dos tributos, a própria justiça na hora

de selecionar o aluno. Então eu acho que ainda tem muito o que melhorar em termos de atendimento a política de cotas no país.

**Q5. Discorra a cerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade, para o desempenho acadêmico dos alunos.**

**R:** Isso é uma coisa interessante porque eu já fui professor de universidade privada, hoje eu sou só da pública e muitas vezes a gente acredita que, e assim na universidade privada teve uma mudança muito significativa há aproximadamente 10 anos atrás, a gente tinha uma entrada maior de alunos oriundos da escola privada e alunos com uma faixa etária maior. E hoje a gente vê que é praticamente igual, na universidade pública e universidade privada, os mesmos perfis, até por causa das políticas de governo, que visam o financiamento, a existência de cotas. Agora o que é interessante notar, que o aluno que saiu da escola pública, ele não apresenta uma diferença significativa do aluno que veio de uma escola privada. Pelo contrário, às vezes o nível de interesse, o compromisso chega a ser até maior no aluno que veio da escola pública, porque parece que ele enxerga a universidade como uma oportunidade de se equilibrar socialmente, de crescer socialmente, de se desenvolver profissionalmente, como pessoa e tudo. Dentro de sala de aula a gente não consegue notar uma diferença significativa entre os perfis. Eu até brinco, digo que as diferenças ficam no estacionamento, aí você vê quem veio de carro, quem veio de ônibus, quem veio de moto.

**Q6. Discorra sobre resultados alcançados pela política de cotas na UERN.**

**R:** A universidade ganha uma importância social muito significativa, principalmente quando a gente analisa um aumento muito forte da oferta de ensino superior na nossa região aqui. Se a gente for comparar hoje (2014) com a década de 90, a gente vai ver que a oferta ela multiplicou, ela não somou não, multiplicou. Hoje nós temos universidades privadas, temos uma outra universidade pública, que oferece uma grande quantidade de cursos, a própria UERN expandiu muito a sua oferta de cursos. Então, assim, ter uma política de cotas é ter uma porta aberta para pessoas socialmente vulneráveis, para pessoas que precisam de uma oportunidade na vida. E eu acho que se volta para a profissionalização, a escola que deve gerar oportunidade de vida para as pessoas. Eu acho que a política de cotas é importante na universidade, porque ela gera oportunidade às pessoas que não podem competir em um vestibular ou em um Enem. Uma universidade de ponta, por exemplo, ela consegue entrar aqui na universidade e ter uma oportunidade de desenvolvimento profissional, o que é muito



importante e que a gente consegue também comprovar que a nossa formação é de qualidade. Talvez a gente não seja uma universidade de grife, mas a gente consegue índices de qualidade no ENAD e índice de qualidade na aprovação em concurso. Nós temos aqui um histórico de alunos que vieram do ensino público, que entraram pelas cotas e que hoje são servidores públicos, que hoje são empreendedores, que hoje são funcionários em empresas privadas na região, que estão ocupando na área de gestão. Então isso demonstra o nível de importância que a UERN consegue ganhar com a política de cotas.

**Q7: Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido com a política de cotas na UERN.**

**R:** Primeiro o compromisso social da instituição, porque não é só número, a gente tem que adequar uma série de coisas, por exemplo, a gente tem conversado aqui no departamento, com os colegas, a gente tem uma preocupação extra com alunos portadores de deficiência, porque antes a gente entrava na sala de aula e apesar das diferenças, a gente via uma sala homogênea, então o método, a didática que a gente usava era igual para todo mundo e aqueles que não se adaptavam procuravam uma forma de se adaptar. Hoje o desafio é outro, porque a gente tem um público que tem uma diversidade interessante, uma diversidade que existe na prática e neste caso a gente também tem que se adaptar e buscar cursos, buscar formação. Então a gente tem discutido muito isso aqui porque o compromisso, a responsabilidade do professor, em sala de aula é o grande motivo responsável pelo sucesso da política de cotas. Não adianta só a universidade ter o número, a estatística, principalmente o compromisso e a responsabilidade. Todavia há de se citar o que se precisa melhorar muito e aí seriam motivos, atributos importantíssimos para melhorar esses resultados. Primeiro a estrutura física, tipo que é a tendência das novas demandas incluindo salas maiores, incluindo salas mais confortáveis e acessibilidade, incluindo aí uma estrutura física que é a tendência dessa política de cotas e a preparação de professores de forma mais objetiva, porque hoje parece que está assim, cada um que sente a necessidade corre para aquilo que está precisando. Ainda bem que a maioria dos nossos colegas são conscientes disso e são comprometidos. Às vezes eu acho que a gente não deve ficar preso institucionalmente, o servidor, a gente, tem que criar uma política objetiva.



### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

Idade: 37 anos.

Gênero: masculino.

Tempo de formação: 14 anos.

Tempo de função: 4 meses.

### **Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter acerca da política de cotas.**

**R:** Bom, a política de cotas é uma forma de ingresso na universidade instituída pelo governo federal, onde ele tenta estimular em cada pessoa que não teve oportunidade de melhor colocação, abrindo uma nota melhor pra ele e transformando a nota dele um pouquinho maior, tentando compensar essa perda de formação que ele teve ao longo da vida.

### **Q3. Discorra acerca da formação de implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** A forma de implementação do sistema de cotas é que 50% das vagas, pelo menos, são dedicadas aos cotistas de escola pública, então acho que foi uma coisa institucionalizada há pouco tempo mas que vem apresentando bons resultados aqui dentro da universidade. A gente, pelo menos no departamento, não tem tido problemas na implementação das cotas para os nossos alunos. A gente nota que talvez seja uma questão até que o desempenho deles, ao longo do curso, não fica aquém, mas acho que é isso mesmo, forma de implantação.

### **Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** Eu acho que a abrangência é completa, a grade de cursos da UERN ela é toda contemplada com o sistema de cotas, então tem um quadro amplo de abrangência. Acredito que a maioria das pessoas ou quem se interessa por um curso da UERN que tem a possibilidade de acessar através das cotas não terá problema, porque a gente tem realmente um programa bem abrangente aqui.

**Q5. Discorra acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.**

**R:** Talvez isso aqui seja até motivo de uma tese de mestrado, porque existem opiniões muito discrepantes em relação acerca disso. O que eu posso lhe dizer é da nossa experiência com as cotas. A princípio eles têm uma dificuldade razoável e que às vezes complica a progressão deles na faculdade, na progressão do curso. Com o passar do tempo eles acabam entrando num ritmo de estudo que acaba impedindo, praticamente, a diferenciação de quem é cotista e quem não é. Eu digo isso do meio do curso para o final. Então, se você chegar para mim e perguntar, no quinto ou sexto período, quem é cotista e quem não é, eu vou ter grandes chances de errar. No começo a gente consegue identificar umas deficiências de áreas básicas, de áreas simples como o português, algumas coisas de matemática e até mesmo de discernimento e compreensão do que se fala. Salvo raras exceções, esses alunos conseguem suprir ao longo do curso. Mas ainda assim no final persistem erros de português, que é uma coisa básica. Então, eu não sei, talvez nossas experiências não sejam experiências que tenham muita correlação com o restante da universidade. Eu vejo experiência de outros chefes de departamentos que depara ela com muito abandono de curso, com muita evasão das suas salas porque os alunos não conseguem acompanhar. O curso médico, além de outras peculiaridades, também tem uma peculiaridade importante, que é o grau de exigência. A gente é muito exigido, o aluno é muito exigido. Então, ou ele entra em um ritmo de estudo e penetra mesmo no curso médico, ou, sendo cotista ou não cotista, ele não vai conseguir progredir. Exige muita dedicação, exige muito tempo, exige muita negação. Talvez isso seja uma coisa que faça com que esses alunos possam se superar, mas é como eu lhe disse, isso é motivo para uma tese de mestrado de vocês, que é um fato realmente inusitado aqui. A gente não tem abandono de curso e esses alunos conseguem progredir bem. Agora, do meio para o fim. No começo eles têm muita dificuldade.

**Q6. Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN.**

**R:** O que eu posso dizer é da nossa experiência, realmente não tenho dados. Como eu lhe disse eu sou relativamente novo no setor administrativo da nossa universidade, então eu não tenho dados para lhe afirmar em forma abrangente o resultado na UERN. Eu posso lhe dar uma opinião que eu tenho a respeito da nossa universidade, do nosso curso e, o que a gente observa com o nosso curso é que o resultado das políticas de cotas é que há uma maior distribuição das vagas, em uma parcela de população que tem um poder aquisitivo menor e

que jamais, realmente, chegaria aos níveis de universidade se realmente não fossem as cotas, isso é fato. Agora até que ponto a gente tem impacto a longo prazo eu ainda não sei, porque assim, eu acho que o principal objetivo de uma política de cota como essa, falando agora num âmbito global, seria de disseminar melhor a informação e a formação, não só médica, mas de todas as áreas. De fato isso é feito, mas pra uma pequena parcela da população. Eu acho a política de cotas deveria ser utilizada como uma ponte enquanto se recupera o sistema público de ensino e o sistema mais básico. Nesse aspecto eu acho que o sistema de cotas, não só da UERN, como de maneira geral, ele é totalmente ineficaz. A gente não tem uma recuperação do sistema inicial, que é o que traria uma condição igual de competição para todos os alunos, quem é de escola privada, quem é de escola pública. Então eu entendo que, enquanto políticas de cotas para os alunos que entram, realmente faz diferença. Agora, pra sociedade eu não vejo uma diferença tão grande ao longo dos anos não. Eu acho que vai beneficiar, continuar e continuar beneficiando uma parcela limitada da população. É inegável que vai trazer também uma parcela da população que não era tão antes contemplada, mas em âmbito de sociedade, eu acho que vai ter pouca repercussão ao longo dos anos.

**Q7. Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN.**

**R:** Eu acho que é fundamental que o aluno tenha interesse de mudar, tenha interesse em ter resultado. Eu acho que, a universidade, o que nós podemos fazer, é entregar o máximo de condições possíveis, mas os motivos fundamentais para o sucesso das cotas é o aluno. É ele se esforçar, é ele querer mudar, querer crescer, querer ter a sua formação reorganizada. Olhando para os alunos que a gente tem, eu acredito que o fundamental é isso, é o aluno ter a intenção de mudar, de querer ser agregador à sua formação em si, eu acho que é o fundamental. O que mais a gente pode fazer é dar condições pra esse aluno, o máximo, mas o que muda mesmo a realidade é ele mesmo.



### **Chefe de Departamento C3**

#### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

**Idade:** 57 anos.

**Gênero:** masculino.

**Tempo de formação:** 29 anos.

**Tempo de função:** 2 anos e 6 meses

#### **Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter acerca da política de cotas.**

**R:** Na política de cota da UERN nós temos 50% para os estudantes que fizeram toda a educação básica no Estado do Rio Grande do Norte, temos 5%, que já advindo de uma Lei Federal, é para pessoas com necessidades especiais e os 45% pra quem vem de escolas particulares, de outras instituições de outros Estados.

#### **Q3. Discorra acerca da forma da implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** Aconteceu primeiro com a Lei Estadual que deu os 50% logo para o pessoal da educação básica do Estado e os 5% foram da Lei Federal das necessidades especiais.

#### **Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** No caso do Rio Grande do Norte eu sou favorável porque apesar de mascarar, ser uma forma do governo mascarar o ensino médio, que é responsabilidade dele, quanto governo do Estado dar um ensino médio de qualidade; é responsabilidade do governo Federal dar uma educação superior de qualidade, mas, de uma certa forma, ameniza os prejuízos que tem o aluno da educação básica pela qualidade do seu ensino, não pela questão de desqualificação do profissional da educação básica, mas pela falta de condições de trabalho que tem a educação básica.

**Q5. Discorra acerca da importação ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.**

**R:** Há uma desvantagem nessa forma de por cota porque nós pegamos 50% dos alunos com um com um nível de aprendizado mais baixo e 50% com um nível mais elevado. Isso dificulta, de uma certa forma, pelo menos no primeiro ano a gente conseguir conciliar essa diferença de saberes pra o acompanhamento. Porque, tanto da escola pública como da escola privada, eles vem com aquela ideia ainda da educação básica enquanto forma de ensino. A diferença não é nem tanto com relação às cotas. Tanto o aluno da escola privada quanto o da escola pública, eles têm dificuldade de enfrentar a carga de leitura que a universidade exige.

**Q6. Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN.**

**R:** São satisfatórios em termos sociais, a medida em que os esforços dos professores da universidade vão colocando esses alunos para reconhecer as necessidades deles estudarem, no final a formação, quando eles se formam, eles não tem, não há diferença em termo na qualidade de profissional que colocamos no mercado. Há uma dificuldade só no inicio. Então acho que há um benefício social muito grande em termo de cota.

**Q7. Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN.**

**R:** O acesso ao ensino superior com mais democracia. Antes, raramente você via um filho de pessoas de famílias humildes, como eu, chegar a uma faculdade de medicina aqui em Mossoró ou no Estado. Isto seria mais para pessoas que vem de outras famílias, que tem o poder aquisitivo melhor. Na realidade é que o ensino público não é considerado pra o trabalhador. Ensino público hoje é considerado, se não fosse o sistema de cota, para as elites, porque você investe para seu filho ter educação básica e ele quem toma as vagas da escola pública, que deveria ser mais pra quem precisava, então tem esse grande objetivo social também.



### **Chefe de Departamento C4**

#### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

**Idade:** 58 anos.

**Gênero:** masculino.

**Tempo de formação:** 25 anos.

**Tempo de função:** 1 ano e 8 meses.

#### **Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter acerca das políticas de cotas.**

**R:** As políticas de cotas no Brasil elas são antigas. A gente sabe que a primeira política relacionada a cotas, se não me engano, é de 1959 ou é 1969, mas é final dos anos 50 e iniciando os 60 e se inicia com aquela famosa política do boi, Lei do Boi, que era uma política de cotas naquele tempo, só que tinha um viés diferenciado da regra de hoje, considerando que aquela era direcionada aos filhos de fazendeiros, quem morava no campo. Essas cotas estavam em percentuais semelhantes aos atuais, mas direcionadas a essa clientela, filhos de pessoas que moravam no campo, principalmente fazendeiros. Quem tinha terra, criava gado, por isso o nome Lei do Boi. Então, essa lei de cotas vem de muito tempo, só que me parece que o viés é aquele que se faz. Inclusive há esse contraponto. Quando as pessoas querem colocar e ter essa lei de cotas, de primeira era destinada a uma clientela que era abastada, essa nossa cota atual, que vem, se eu não me engano, desde o Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi retomada por Lula desde 2002 pra cá e aperfeiçoada agora ou implementada de uma forma mais intensiva pela presidente Dilma. Essa lei de cotas promulgada em 2012, se eu não me engano é de lei nº 12711, de agosto, é bem verdade que depois teve uma de inclusão de indígenas, cotas sociais, antes era só cotas raciais, cotas relacionadas a raça. Agora essa lei de cotas está bastante ampla, envolve negros, pardos, índios, além do caráter social da cota que envolve pessoas que estejam enquadradas nessas linhas, porém sejam pobres, por exemplo. O viés é relacionado a cotas sociais, pessoas que ganham até um salário mínimo e meio se não me engano. Bom, vamos por aí. Então o conhecimento que eu tenho de forma geral é esse.

**Q3. Discorra acerca da forma de implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** Eu acredito que o sistema de implementação de cotas na UERN seja, o reitor recentemente assinou um convênio com o MEC, se não me engano, INEP, esses órgãos que fazem, compõem o ministério da educação e inseriu a UERN nos programas do Enem, ou seja, o aluno que faz o Enem tem garantida sua vaga na UERN. Realmente o próprio Enem já envolve, aqueles requisitos, o aluno tem que estudar em escola pública, para ter direito ao ingresso na universidade pública. Então, a UERN, nesse aspecto, eu acredito que ela vem acompanhando essa política mais ampla, abrangente, que é a política relacionada a esse sistema de cotas, uma vez que ela está bastante a essa desenvolvurante, do Governo Federal principalmente, e que remete a uma organização (?) nesses moldes tornando, facilitando o acesso das pessoas que estejam incluídas nesses estratos sociais mais carentes, menos favorecidos, tanto do ponto de vista da renda, quando do ponto de vista da raça ou da situação efetivamente social. Quanto a esse quadro social brasileiro, que é um quadro realmente carente, não resta dúvida. Então, a UERN está afinada a esse esquema nacional, a essa programação nacional e certamente o ensino não é diferente também do ponto de vista da implementação dessas políticas.

**Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** Segundo essa dimensão da abrangência ela tem aspectos positivos e aspectos negativos. Quer dizer, quando eu digo positivos estou me referindo às políticas de pessoas, tanto a favor, tanto contra. Isso é bem verdade que no ponto de vista da abrangência(?)... fica de uma forma, de uma forma efetiva ne, que garante o acesso o acesso das pessoas no espaço, mas a crítica que se (?)... sobre isso é que esse acesso não garante efetivamente um desenvolvimento, inclusive fere a Constituição, o princípio da igualdade, o campo da meritocracia fica, fica atingido nesse aspecto e que há uma espécie de nivelamento por baixo do processo da educação superior do Brasil, ou seja, (?) ... por outro lado, quem é a favor diz que não, que é uma correção história, que o Brasil foi, a sociedade brasileira e as suas elites se configuraram sempre no patamar, onde discriminou muita gente né, cita-se do fazendeiro a abolição da escravidão não garantiu espaço suficiente para que as pessoas, egressas da escravidão pudessem realmente ocupar um espaço digno, socialmente respeitado, etc. Muito pelo contrário, se deixou as pessoas a margem do processo vinculado a isso uma série de outras, de preconceito que a gente sabe que é fato. Bom, esse é o aspecto da, de quem é a favor da



correção de um erro histórico, (?)...algumas pessoas fazem tipo dizendo que é o contrário, que isso vai realmente nivelar as coisas por baixo, que a questão não é por aí, até porquê quando você pega a... a lei propriamente dita, a implementação desses programas, você não encontra do programa uma, uma política de fato que venha a melhorar a estrutura da educação brasileira. A gente percebe que não há uma proposta desse tipo. A proposta é abrir espaço, pelo menos é o que parece, não fica claro isso, abrir espaço ao acesso, mas é sabido que dentro dessa mesma crítica, alunos até colocam, (?)... tem alunos que ficam constrangidos de está inseridos nessas cotas né... dele encontrar possibilidade de acesso através de cotas, e muitos deles alegam que a questão é registrado (?)... a questão não é a, a questão não é, não é... como é que eu digo... o problema não será resolvido com as cotas, mas com a melhoria efetiva do ensino. Professores com qualidade, escolas com estrutura adequada, trabalho e renda para as pessoas, ou seja, essa abrangência da instalação desses programas envolve toda uma problemática, que está em debate atualmente, ninguém tem ainda um norte ou uma definição, é..definida sobre isso, a não ser quando a coisa é vista única e exclusivamente pela perspectiva ideológica. Quando eu digo perspectiva ideológica, é uma perspectiva da esquerda é sempre mais contundente nesse aspecto, de querer impor uma visão da realidade brasileira, unicamente, muitas vezes, vista só pelas questões do problema, não resta dúvidas que são grandes. Entretanto, a solução para determinados tipos de problemas, não vai ser resolvido pela simples retórica ideológica de querer porque quer, envolve toda uma fundamentação aí que eu acho que é mais, que precisa ser melhor estudada e melhor construída, portanto, porque... ou seja, eu da minha parte pessoalmente eu vejo as duas coisas, eu vejo positividade no campo das cotas e vejo também pertinência no contexto da crítica. As duas coisas são pertinentes, que precisam ser aperfeiçoadas, o sistema de cotas precisa ser aperfeiçoado. Alias, a lei garante isso né... a lei diz que é até 2016. Até 2016 essas vagas, alias, eu não sei se é até 2016, até 2016, agora eu fiquei na dúvida, se é pra chegar aos 50%, como prevê o programa de cotas, a lei de cotas, ou se em 2016 cessa esse processo, mas com certeza, até 2016 está previsto uma reavaliação do processo pra saber se foi, se foi, como é que eu diria... se foi produtivo, se realmente valeu a pena, se o caminho é esse, se o caminho é esse, corrigir aonde, se melhorar aonde, acrescentar aonde, enfim, abrangência que eu tenho acompanhado, é bem verdade que você está me pegando de surpresa sobre isso, mas eu acho até que o bom da pesquisa é isso, é você pegar a pessoa realmente crua né...

**Q5. Discorra acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.**

**R:** Olha, quem entra pelas cotas, tem estudos aí demonstrando, eu não sei se é (?)... ou não, mas dizem alguns estudos aí, estão demonstrando que as pessoas que tem entrado pelas cotas, (?) demonstrado empenho, empenho e como é que eu digo, correspondido com a oportunidade. Não sei até que ponto isso é verdadeiro ou falacioso, mas existe toda uma literatura aí afirmando que realmente as pessoas se julgava o seguinte: que as pessoas que entravam pelas cotas iam ser, não iam acompanhar o nível né, o patamar de quem realmente entrou na universidade preparado, que saiu da escola privada, etc... Mas, como eu to lhe dizendo, estudos tem demonstrado aí que essa, isso não é verdade. As pessoas que tem entrado por esse sistema de cotas tem demonstrado competência. Tem se desdobrado e no primeiro momento a coisa fica um tanto difícil porque tem um impacto né, (?)... depois da familiarização, depois da arrumação, realmente sobre os conteúdos que vão sendo apresentados, diz que a coisa vão funcionando de forma bastante razoável, a satisfazer, inclusive as perspectivas.

**Q6. Discorra sobre os resultados pela política de cotas da UERN.**

**R:** Da UERN eu não sei, estou falando em termos gerais. Certamente, se é em termos gerais, a UERN está também inserida nessa dimensão, nessa dimensão positiva pensando bem. Agora, afirmar isso com certeza eu não posso. Eu não tenho esses dados atualmente, especificamente da UERN não.

**Q7. Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN.**

**R:** Os motivos que eu poderia elencar aí é a premissa da pressão contemporânea presente na própria sociedade. Essa pressão ela é fundamental porque você veja que há todo um discurso dizendo o seguinte: que um curso superior é de grande valia, de grande importância, para quem quer mudar de situação social. O que significa isso? Significa que quando você faz um curso superior, você tem maiores facilidades de se inserir no mercado de trabalho, se inserir nos estratos sociais consumidores, você passa a ter uma renda, você passa a ter um poder aquisitivo. Então essa, a meu ver, é a grande motivação, a motivação de inserção no mercado de trabalho. Embora a gente faça essa afirmação em tese, se não há uma organização maior, uma preocupação maior, macro, na política macro econômica do governo, que envolva

políticas públicas direcionadas ao melhoramento das estruturas da educação nas universidades, o salário dos professores, se essa política de cotas não tiver atrelada, agregada a essa outra política de incentivos aos profissionais que já trabalham com esse processo, deixa a desejar. A coisa fica capenga. Mas, em linhas gerais, eu acho que há uma grande motivação sim nesse aspecto e essas pessoas devem aproveitar, claro, porque não? A coisa não está fácil.



### **Chefe de Departamento C5**

#### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

**Idade:** 35 anos.

**Gênero:** masculino.

**Tempo de formação:** 12 anos.

**Tempo de função:** 2 anos.

#### **Q2. Discorra sobre os conhecimentos que você julga ter a cerca das políticas de cotas.**

**R:** Nós temos ciência da política de cotas institucional aqui na UERN, no sentido de que ela foi ampliada recentemente por conta da legislação estadual que trouxe a cota para os portadores de necessidades especiais. Nós tínhamos de uma forma mais alargada, porque também ela já existia. Então, nós temos a cota para aqueles que vinham das escolas públicas e os demais, que concorriam na classificação geral, e agora entram também os portadores de necessidades especiais.

#### **Q3. Discorra a cerca da forma de implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** De acordo com essa formatação, nós temos o conhecimento que é feita pela COMPERVE a seleção desses alunos, desses candidatos, ela é na classificação geral, na classificação de cotistas pelo processo seletivo vocacionado, o PSV e a partir de então a COMPERVE envia para as unidades acadêmicas as listas daqueles alunos que tem a sua matrícula garantida por terem sido selecionados. Nessa listagem nós recebemos inicialmente só o nome de cotistas e classificação geral, mas a partir de então nós não temos uma continuidade no controle, digamos assim, seletivo ou classificatório dessas pessoas que se matriculam aqui.

#### **Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** Aqui é mais abrangente nesse sentido. A UERN tem um histórico aqui no Estado do Rio Grande do Norte, talvez até na região Nordeste, nessa sistemática de tentar ser uma Universidade que universalize o ensino. Inicialmente, nós tivemos a gratuidade para participar do processo de seleção, que é a partir daí que nós colhemos os alunos que irão ingressar nos

nossos cursos. Depois nós tivemos o sistema de cotas para aqueles que vinham das escolas públicas e agora nós ampliamos, também nesse sentido, acredito que a UERN acompanha muito essa questão de direitos de minorias, acompanha no sentido de tentar integralizar pra aqueles que ingressam na instituição, mas no que se referente ao acompanhamento desses alunos no decorrer da vida acadêmica, pelo menos não tenho conhecimento de um sistema, de uma ferramenta que nós possamos identificar no sistema como um todo. E aqui na UERN, aqui na faculdade de direito nós temos apenas algum comentário ou outro de que o nível da turma não está tão bom como era antigamente, mas isso é uma questão bem relativa, é uma questão tratada de forma genérica, não específica e não pontual, por isso que a gente não tem como identificar o foco do problema pra tentar fazer uma análise mais apurada e trazer uma solução.

**Q5.** Discorra a cerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.

**R:** É uma das formas mais democráticas que nós temos. Acredito que ela deve ser temporária, uma ferramenta paliativa, porque nós temos um problema muito grande na educação de base e a gente tenta sempre, o brasileiro sempre tenta resolver o problema lá na frente e esquece a base. Eu espero que ela não tenha uma vida muito longa. Não em função de não ser uma ferramenta necessária na atualidade, mas em função de que ela tenta corrigir um erro nosso do passado. Eu espero que esse erro seja corrigido no passado pra que nós não precisemos da utilização do sistema em um futuro tão próximo.

**Q6:** Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN.

**R:** Acredito que no que se refere ao resultado, ele também vem em cima de qualificações, na abrangência democrática em tentar chegar, por ser uma instituição estadual, em tentar chegar naqueles lugares do Estado, naqueles municípios mais distantes; em tentar levar realmente a formação e a universidade aos lugares mais distante do Estado, àquelas pessoas que estão mais à margem, acredito que esse é o grande foco a razão de ser dessa política. E o resultado alcançado, porque nós percebemos que pessoas de várias classes sociais, apesar de nós não ficarmos identificando quem é de cota e quem não é, mas nós já podemos observar pessoas de várias classes sociais, economicamente falando, elas conseguem entrar aqui nos nossos bancos e também conseguirem colar o grau. Acho que esse é o grande sucesso.

**Q7:** Discorra a cerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN.

**R:** O motivo, eu acho que é mais esse: tentar universalizar o ensino de graduação, de terceiro grau e fazer com que esse ensino chegue àquelas pessoas que realmente estariam mais desacreditadas em conseguir. Acho que esse é o grande motivo.



### **Chefe de Departamento C6**

#### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

Idade: 39 anos.

Gênero: masculino.

Tempo de formação: 15 anos.

Tempo de função: 1 ano e 2 meses.

#### **Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter acerca da política de cotas.**

**R:** Não tenho conhecimentos assim aprofundado sobre a política de cotas, mas sei que a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte adota uma política de ingresso por cota, principalmente em decorrência de uma Lei Estadual, inicialmente, e dessa Lei Estadual foi implementada alguma parte de acesso, principalmente, para aqueles estudantes do ensino público. Agora, com a estrutura de Lei Federal e possível adesão da universidade ao Sistema ENEM-SISU essa política de cotas vai ser mantida ou ampliada porque é necessário para a adesão do ENEM-SISU para que essa estrutura mantenha adequação as normas federais. Por outro lado, em tendo Leis Federais que determinam cotas, Leis Estaduais que determinam cotas, eu vejo que, algumas vezes, a meritocracia do estudante fica deixada de lado para que se atenda a determinadas cotas e eu entendo que no lugar de serem dadas cotas, deveria ser feito investimento no ensino público de qualidade no nível médio, não se garantir vagas por cota no ensino superior.

#### **Q3. Discorra acerca da forma da implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** Na primeira pergunta a gente já respondeu uma parte. Está implantado, inicialmente, baseado em Lei Estadual que está garantindo o acesso, isenção do pagamento do vestibular e essas cotas fazem com que cheguem alunos no ensino superior que tem um nível mais baixo do que todos os alunos que concorrem. Além disso, eu vejo que o aluno de cotas pode concorrer tanto por cota como por não cota. Eu acho que deveria optar por um dos dois sistemas e aí eu vejo que ele acaba sendo duplamente beneficiado porque ele se inscreve na parte de cota, mas concorre também com quem não tem a parte das cotas. Acho que é importante, mas repito o que disse na segunda pergunta que o mais importante é o

investimento no ensino de nível médio e não a gente depois remediar isso simplesmente ampliando as vagas na universidade.

**Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** Acho que é claro que a utilização de cotas na universidade acaba favorecendo pessoas que pelo sistema de mérito não iriam ter acesso a universidade. Então, eu percebo que algumas pessoas de nível maior são excluídas do processo porque a cota garante vagas a outras pessoas. Socialmente, eu vejo que é uma ferramenta importante, mas no final acaba que pessoas que nível melhor acabam sendo excluídas do processo. Se o governo federal ou o governo estadual modificassem seus investimentos, no lugar de, por exemplo, FIES e PROUNI, que é um certo financiamento de estudos na escola privada pudesse direcionar a verba de FIES e PROUNI para melhorias no ensino médio e para a própria ampliação de vagas do sistema público federal ou estadual de universidades, eu acredito que isso ia ser melhor. Agora, concordo que há uma maior facilitação na entrada da universidade pelo sistema de cotas, o que acaba dando uma abrangência a pessoas que não poderiam aqui estar se não tivesse o sistema de cotas.

**Q5. Discorra acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.**

**R:** Nós temos os extremos em todas as classes, os cotistas e não cotistas. Nós temos alunos cotistas que são alunos exemplares, que são alunos esforçados, que chegam pontualmente a sala de aula, que fazem todas as atividades e tem notas excepcionais. Como também temos aqueles alunos cotistas que eu acredito que não teriam capacidade de estar na universidade se não fosse o sistema de cotas. Entram pessoas pelo sistema de cotas na universidade que não conseguem montar uma lógica textual em função de algum assunto que você passe, o que também acontece pelo sistema de não cotas. Nós também temos alunos pelo sistema de não cotistas que acabam entrando na universidade sem ter uma bagagem adequada e a gente acaba tendo que fazer uma forma de nivelamento. É importante para uma estrutura social a parte de cotas? Sim. Eles têm um bom desempenho acadêmico? Alguns sim, outros não. Como é da mesma forma no sistema de não cotas, nós temos alunos com bom desempenho e alunos que não tem bom desempenho.



**Q6. Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN.**

**R:** Acho que não integralmente porque na medida em que você implica ou implementa uma determinada cota, acaba que outra pessoa vai sendo, vai tendo o seu direito cerceado por aquele cotista ou não cotista, mas acho que quanto ferramenta de inclusão social para aqueles alunos que não tiveram condições de investir no ensino privado, a política de cotas acaba ampliando a possibilidade desse aluno cotista entrar na universidade. Nós temos, eu não sei lhe dizer o percentil de alunos cotistas, sei que temos um percentual muito próximo de 50% de alunos cotistas aqui dentro do curso.

**Q7. Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas.**

**R:** Se nós pensarmos como um resultado positivo, **eu entendo que a destinação de vagas para essas pessoas permitam que boa parte dos alunos que não teriam acesso ao ensino público de nível superior estiveram (eles tiveram?) ai esse resultado,** talvez esse seja o principal motivo, eu ter possibilidade de alunos não iriam entrar e eles entrem na universidade. Se a gente olhar pelo lado negativo do sistema de cotas, nós vemos que cada vez mais alunos de nível mais baixo entram na universidade e isso faz com que o formando saia com um nível um pouco mais baixo. Da mesma forma que as universidades privadas, de alguma forma, são beneficiadas financeiramente quando um aluno, dito cotista, entra com o FIES, PROUNI, eu entendo que as universidades estaduais e federais se elas tivessem alguma espécie de incentivo para que fosse dado um reforço ao ensino para esse aluno, de coisas do nível médio mesmo, matemática, português, esse sistema de cota acho que teria um resultado melhor. Eu vejo que o sistema de cotas garante o acesso. Eu acho que não deveria garantir só o acesso. Tem que garantir o acesso e alguma forma para que esse aluno tenha seu nível acadêmico melhorado. Não adianta eu garantir para ele uma vaga e depois jogar junto cotista e não cotista dentro da mesma sala e tratá-los da mesma forma. É necessário que tenha alguma política de assistência estudantil para que consiga para esse aluno cotista que, teoricamente, tem uma bagagem menor para entrar na universidade, tenha um reforço no ensino que ficou de lado no ensino médio.



### **Chefe de Departamento C7**

#### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

Idade: 50 anos.

Gênero: masculino.

Tempo de formação: 25 anos.

Tempo de função: 10 anos.

#### **Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter acerca das políticas de cotas.**

**R:** O que eu sei, na verdade, é que realmente a universidade trabalha com cotas. De acordo com o que ela preexiste, dentro dessa regulamentação que existe das cotas. Os alunos públicos, aquela história público/privado, mas eu não sei dizer, assim em percentagem quanto é que eles empregam nisso, mas eu sei que existe um valor para quem é de escola pública e um valor e quem é de escola privada.

#### **Q3. Discorra acerca da forma de implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** Ele foi implantado eu não sei dizer o ano. Eu sei que ele seguiu a padronização que existe, agora eu não sei dizer em percentagem para negro, para escola pública, como é que eles, na verdade, eu não me interessei para saber sobre isso. Então, a verdade eu realmente nunca me preocupei em saber quantos por cento cada um entraria na própria faculdade de enfermagem. Então, assim, é um dado que eu não tenho como informar.

#### **Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** Eu acho que há uma possibilidade sim, de ingressar, mas eu acho que limitou muito pra quem vem de escola privada. Eu acho que o aluno que estuda em escola privada é muito mais limitado pra ingressar no ensino superior, ele precisa estudar muito para conseguir atingir uma média muito boa para entrar porque as cotas vão direcionadas para escola pública, aí tem as cotas para negro, cotas para índio, cotas para mil e uma coisas. Então eu acho que limitou mais a entrada do aluno da escola privada, mas que existe uma abrangência existe. Mas ela é

bem direcionada mais para a questão pública, da área pública. Tanto que a universidade hoje ela tem um índice muito alto de aluno de escola pública.

**Q5. Discorra acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.**

**R:** Para o desempenho deles, assim, a gente observa que essa forma de cotas deu uma queda no rendimento acadêmico do aluno. Anteriormente a gente percebia que o aluno ele entrava com outro nível, hoje ele tem um nível diferente, um pouco mais inferior. Com a abertura que se deu nessa forma de cotas, a gente sente que há uma queda no rendimento do aluno quando ele entra, que ele vem do ensino médio. Então há uma diferença muito grande, a gente já teve um nível melhor, um nível de aluno que vem com outro tipo de conhecimento. Hoje a gente percebe que há uma queda nisso aí.

**Q6. Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN?**

**R:** Eu nunca busquei os dados palpáveis, mas eu acredito que o resultado é o maior número, como mesmo foi divulgado recentemente, de que a universidade hoje ela tem a prioridade pelo ensino público, pelo pessoal que vem do ensino público, então eu acho que esse é o maior resultado que a gente percebe. Há uma abertura maior para o ensino público, para o aluno que vem de escola pública, do ensino médio de escola pública.

**Q7. Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN.**

**R:** Na verdade, eu consideraria de que deveria ser tudo por igual. Eu acho que não devia ter cotas não. Eu acho que deveria ser tudo por igual. Eu acho que o ingresso devia ser para quem realmente tivesse sua nota, um melhor índice acadêmico, um melhor índice nas provas e ingressasse. Na época, quando eu, por exemplo, fiz o meu ingresso na universidade, a gente não tinha essa divisão de cotas, a gente ia para quem realmente obtinha o melhor resultado. Eu acho que deveria ser sempre dessa forma. Então, eu não vejo, eu pelo menos discordo dessa política que tem que dividir X por cento para cada um. Aí acaba que alguém nessa história sempre é prejudicado. Por exemplo, quem vem de escola privada tem, de certa forma, um prejuízo porque é reduzido muito o nível, o número de vagas para quem vem da escola privada em relação a escola pública e outras que são distribuídas aí como negros, índios.

Isabela Rosane Bezerra Costa. Política de Cotas e Cidadania: o ingresso no ensino superior na concepção dos gestores da UERN.

Então, para mim, devia de ser tudo por igual, tudo da mesma forma, da mesma forma como eu ingressei na universidade. Quem obtivesse a melhor nota, entrava.



### **Chefe de Departamento C8**

#### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

Idade: 52 anos.

Gênero: masculino.

Tempo de formação: 29 anos.

Tempo de função: 1 ano.

#### **Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter sobre política de cotas.**

**R:** Existem basicamente dois tipos de cotas. As cotas sociais e as cotas raciais. Uma das estratégias das cotas sociais é criar vagas para as escolas públicas, partindo do pressuposto de que os alunos de escolas públicas geralmente são alunos de baixa renda. Parece que existem também algumas cotas que vão diretamente para a questão da renda e não só para a questão da escola pública, mas eu acho que predomina a escola pública. As cotas raciais são de aplicação mais recente, embora esteja sendo discutida há mais tempo e, com certeza, de todas é a mais polêmica, tanto sobre a questão da definição de raça, o termo raça, o conceito raça é muito complicado de ser utilizado. E, no Brasil, que é um país mestiço, para a própria identificação da raça do candidato criam-se complicações. Tem o caso, por exemplo, de dois irmãos gêmeos em Brasília (idênticos), onde um foi identificado como negro e, portanto, teve direito a cota e o outro foi identificado como branco e não teve direito a cota. E eles eram exatamente idênticos, nenhum era mais bronzeado que o outro, os dois eram idênticos. Então, no Brasil, a questão da cota, a própria questão da identificação da cor da pessoa, tem lá as suas dificuldades. Embora exista um argumento muito forte dizendo que a identificação racial das pessoas pode ser feita, teve um jovem do movimento negro que fez uma afirmação muito interessante que, de certa maneira, eu concordo com ele, se pode ser difícil para os auditores identificarem qual é a cor da pessoa, é só chamar um policial que ele identifica a cor pessoa, que ele sabe identificar a cor da pessoa. Eles geralmente batem mais nos negros do que nos brancos, mas eles sabem identificar muito bem as cores, então, se tiverem dificuldade de identificar, é só colocar um policial no meio que eles vão identificar. Filosoficamente a cota racial é, eu acho, um absurdo, um retrocesso, eu questionava publicamente a questão das cotas raciais, mas com o passar do tempo a realidade me convenceu de que, embora seja um mal, é

necessário, nem que seja temporariamente, porque o racismo é um fato no Brasil. E a dificuldade de ascensão social do negro não é meramente da questão da qualificação, o racismo cria empecilhos, cria dificuldade para a ascensão do negro. Então, negro e branco dentro das mesmas condições sociais, o branco terá mais oportunidade, é nesse sentido que a cota racial se coloca. É essencial que se amplie a faixa, a população, a classe média se expanda, a classe média afrodescendente é essencial. E, para isso correr, as cotas tornam-se necessárias. A consequência da ascensão da classe média é a perda dos privilégios sociais que advêm, a perda da exclusividade dos privilégios sociais, que advêm para a população branca. Isso vai levar, logicamente, para o aumento da violência racial, pelo menos do fenômeno de racismo explícito. Eu acho que a ascensão da população negra não vai diminuir o racismo, vai ampliá-la, porque pela primeira vez o negro não vai conhecer o seu lugar e, não conhecendo o seu lugar, torna-se uma ameaça, daí o aumento da violência. Infelizmente isso vai ser uma passagem necessária para o povo brasileiro. Quem sabe depois do aumento do racismo e da violência racial, a gente não consiga tornar realidade um dos mitos mais generosos que existe que é o mito da democracia racial. Eu não acredito no mito, porque um mito é um mito, mas eu acredito na possibilidade do mito se tornar realidade.

### **Q3. Discorra sobre a implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** Que eu saiba desde a administração do reitor Walter Fonseca, no início da década passada, as cotas sociais, a questão da renda se colocou. Cotas raciais, sinceramente, eu não sei como anda, se é que anda, mas já é prática da UERN as cotas sociais, utilizando, principiante, o critério da escola pública. E tem se tornado, não vou dizer um sucesso, mas tem sido uma forma importante de entrada. Aparentemente a universidade está concluindo o processo de vestibulares, a universidade deixará de ter vestibular e os ingressantes serão só pelo Enem, onde também o programa de cotas raciais e sociais se implementa. Significa dizer que se na UERN foram implementadas cotas sociais, mas não raciais, com a entrada do Enem, que segue esse critério de cotas, vai ser implementado.

### **Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** Eu primeiro sou favorável, eu acho que a cota é uma necessidade, a questão das cotas é uma necessidade. Qualquer pessoa não, porque existe uma visão, que eu acho preconceituosa ou ignorante, ou as duas coisas, porque geralmente os preconceituosos são ignorantes. O fato

das cotas existirem, tanto raciais quanto sociais, não significa que o acesso fica fácil a universidade, não fica fácil o acesso à universidade, por uma razão muito simples, existem poucas vagas. Embora tenha ocorrido, faz mais ou menos doze anos, uma política de estado, de expansão do ensino superior público, inclusive, também, uma política agressiva de bolsa nas escolas particulares, fato é que nós ainda temos uma população muito pequena no curso de nível superior. O fato de existirem cotas não significa dizer que qualquer um pode entrar, quer dizer que não basta você ser pobre ou ser negro, que você está na universidade. O que se garante é que uma parcela das vagas ficará para as escolas públicas, para os oriundos da escola pública e, uma parcela ficará para os afrodescendentes ou os nativo-descendentes, ou coisa que o valha. Mas acontece uma coisa, existem vagas, mas existe muita gente querendo entrar e vão entrar os melhores. Tanto das escolas públicas quanto dos afrodescendentes, o que se existe é uma garantia de vagas, mas não significa que existe uma facilidade de entrada, tanto é que embora exista uma diferença entre as pessoas que entram sem ser pelas cotas e pelas cotas, existem uma diferença de percentual de nota avaliativa. A diferença não é muito grande, a diferença não é de ponto é de frações de pontos. Então, simplesmente, pelo próprio fornecimento de vagas, não é garantia de ninguém, não facilita o acesso de ninguém. É esforço. Eu não gosto dessa palavra, porque essa palavra leva a criação de muitas injustiças, embora seja uma palavra muito gratificante para a classe média, a meritocracia continua valendo. Então, é uma tolice dizer que é fácil entrar. Não é fácil entrar. É difícil entrar. A única coisa que a cota garante é que as vagas para os pobres e as vagas para os afrodescendentes estão garantidas. Dito isso, é luta de foice para entrar. Então, não teve muita facilidade não. E esse discurso de facilitar é um discurso preconceituoso e ignorante.

**Q5. Discorra acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico para os alunos.**

**R:**É aquilo que eu já comentei. É obvio que um aluno que vem de um meio social onde os pais têm baixa escolaridade, onde o aluno não teve um ensino básico e um ensino médio de alta qualidade, é obvio que esse aluno entra no ensino superior defasado. Mas também é verdade, não é opinião minha, já foi pesquisado, já foi esclarecido, levantados os dados que esses alunos defasados por entrar em cotas na sua média, eles são muito mais esforçados, eles valorizam muito mais estarem no curso superior, porque eles sabem que se não fosse a política de cotas seria muito mais difícil eles entrarem na universidade. Então, essa não garantia de que eles vão ficar na universidade, faz com que eles valorizem estar na

universidade, por eles não serem filhos de classe média e não acharem que é direito adquirido deles estarem na universidade. Então, ao entrarem na universidade, eles valorizam muito mais o fato de estar lá. Qual a consequência disso? A consequência disso é que depois do primeiro ano, quando de fato eles estão atrás e precisam de um reforço e os professores e o curso universitário, tem que estar atentos e sensíveis a essa realidade, que o aluno está defasado e precisa de reforço. No meio do curso, praticamente no segundo ano do curso, eles estão ombro a ombro com os colegas de origem mais privilegiada. Ao término do curso, não é raro que os alunos com melhores médias e melhor participação sejam justamente os oriundos de cotas. Lembrando sempre que dentre os alunos de cotas, a proporção de alunos que trabalham e estudam é muito maior que nos alunos de classe média, portanto, eles não têm só o problema da defasagem da base, mas tem o problema da dupla ou tripla jornada. Mesmo dentro dessa realidade, são os mais esforçados e, não raro, os que melhor se sobressaem no curso.

**Q6. Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN.**

**R:** Eu não sou a pessoa mais qualificada para dizer isso, porque não é o meu centro de atenções, então eu não acompanho os dados. Eu acompanho uma realidade do curso de história e, na realidade do curso de história, que tem muitos alunos carentes, tem um problema muito sério que é a deficiência de leitura, pouca leitura, pouca base, isso cria algumas dificuldades. Mas o nosso curso já foi visto pelo ENAD como um dos melhores, senão o melhor curso da UERN, mesmo dentro dessa realidade. Graças ao corpo docente que é muito aplicado e que tem feito trabalho com os alunos. Agora o que nós percebemos e, isso não é problema das cotas, nós estamos com um problema educacional muito sério, muito gritante e que está atingindo o Brasil como um todo. Não sei se é devido a revolução tecnológica, mas o que está acontecendo, é uma tendência cada vez maior de deficiência de leitura. Os alunos não só lêem pouco, eles não tem o hábito de leitura. Eu acho que é tanto twitter e tanta informação dada em vinte palavras que eles não conseguem ler uma página de texto sem ficarem chateados, enfadados e tudo mais. Eu acho que esse é um dos problemas. Nós estamos tendo um problema muito sério não por causa da origem social dos alunos, mas justamente por essa perda do hábito da leitura e o curso de história é um curso que depende muito da leitura. Eles estão tendo muitos problemas em relação a isso, estamos discutindo estratégias para ampliar e desenvolver o hábito de leitura dos alunos, isso é meio complicado, mas tirando isso, nós não percebemos diferenças entre os alunos. Esse é um problema que vai de cima para baixo, todos os seguimentos sociais representados no curso sofrem com esse *déficit* de leitura, inclusive os



de famílias mais bem estabelecidas socialmente. Acho que isso tem muito mais a ver com o aspecto cultural do que com o social propriamente dito.

**Q7. Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN.**

**R:**A UERN é uma universidade estadual, de um estado pobre, de um estado periférico e em uma região periférica, isso significa dizer que a UERN só se justifica política e socialmente se ela tiver um compromisso social com educação e se ela atinge o máximo número possível de jovens que precisam se qualificar profissionalmente. Deixando de desenvolver a questão da cidadania, a universidade deixa de ter razão de ser. Então a universidade tem que ter um compromisso social, esse compromisso social é um compromisso político, nós temos que trabalhar em duas vertentes: a) Quantidade, que eu diria que desde a segunda metade da década de noventa tem sido uma política desta universidade, com altos e baixos, mas de fato, em 1996, pela primeira vez essa universidade assumiu sua responsabilidade como entidade de ensino superior e, de lá para cá, com algumas políticas controvertidas, ampliou-se a área física, mais do que dobrou, triplicou a área física construída pela universidade e, mais do que dobrou, quase triplicou também, o número de professores e cursos. b) Qualidade, onde houve um processo inicialmente lento, mas depois dinamizado de qualificação dos professores. Para você ter uma idéia, metade dos professores do curso de história tem doutorado, a outra metade está fazendo doutorado. Estamos pretendendo daqui a um ou dois anos implementar um curso superior de mestrado, trabalhando conjuntamente com o curso de história do campus avançado de Assu. Então nós temos no departamento de história, uma política agressiva de qualificação de professores. É este compromisso com a qualidade e esse compromisso de atender melhor e cada vez em maior número a sociedade, apesar de não existir essa sensibilidade por parte da classe governante. O que é classe governante? Eu não estou querendo citar a governadora, é desnecessário citar. Não tem uma estratégia de desenvolvimento do Estado e a maior demonstração de que não tem projeto de desenvolvimento do Estado é a forma hostil e negligente com que trata a universidade, porque uma universidade estadual localizada da região central do Estado é um trunfo estratégico de desenvolvimento gigantesco, que nunca foi utilizado de forma clara e objetiva, cabendo, muitas vezes, à universidade definir suas políticas, quando deveria estar trabalhando conjuntamente com o governo. E se há deficiência nesse trabalho não é por desinteresse da universidade, é por desleixo da classe governante, como não tem projeto de desenvolvimento

para o Estado e para a região, não vê necessidade da universidade. Em qualquer lugar, todos nós sabemos que um centro de ensino e um centro de formação de profissionais é estratégico para qualquer projeto de desenvolvimento. Isso é lamentável. Portanto, as cotas são um instrumento necessário e essencial para que nós assumamos a nossa função de não ser meramente ser um prestador de serviço pra elite ou para a classe média, mas para a sociedade potiguar. É por isso que a questão social é mais complicada, mas quando surgiram as cotas sociais e ainda não como obrigatórias, a UERN foi uma das primeiras instituições a aceitá-las, porque viu, efetivamente, como importante e justo nós atendermos a classe trabalhadora, as classes mais baixas, inclusive, quando existia vestibular, nós abolimos a inscrição se a pessoa provasse que era carente, que tivesse carência econômica, ela não pagava a inscrição do vestibular. Nós fomos uma das primeiras instituições a implantar isso, para não dar nenhuma despesa ao ingressante, isso mesmo antes das cotas. Isso criou problemas de caixa na universidade, mas eu acredito que a administração nunca se arrependeu, foi uma decisão política. Existe também uma política, que se mistura com interesses políticos mais mesquinhos, mais triviais, mais banais, mas também uma preocupação social da parte da universidade, que são os núcleos de ensinos, os núcleos avançados, que é exatamente o que: como na verdade nós temos uma defasagem muito grande de formados no nível superior, além do campus central e do campus avançado, criamos uma política de núcleos avançados onde, certas prefeituras forneceram as condições básicas, quer dizer, locais e funcionários e a instituição entrava com os professores. Existem problemas devido a isso, logicamente existem algumas deficiências, mas o fato é que o retorno social disso é incalculável. Por mais que se façam certos questionamentos na questão de infraestrutura ou qualidade destes núcleos avançados, o fato é que os cursos vão para as comunidades então esperam as comunidades virem para os cursos. Por exemplo, cidade de João Câmara, que tem um núcleo, está mais ou menos a 60 km de Natal, tem um curso de história ministrado pelo curso de história do campus avançado de Assu, que está sendo concluído, só tem uma turma agora e, faz três anos que não abrem vestibular para esse curso. O desaparecimento dos cursos em João Câmara significa dizer que haveria impeditivo para mais de 70 a 80 por cento dos alunos se deslocarem pra Natal, 200 km pra Assu ou 250km pra Mossoró. Isso seria um problema sério, mas não é isso. As vagas que desaparecem em João Câmara, não significa dizer que serão criadas ou transferidas para Natal, para Assu ou para Mossoró. Elas simplesmente deixarão de existir. E, obviamente, isso é um desperdício. É bem claro que, embora existam vozes destoantes nos núcleos avançados, há algumas razões que eu colocaria como verdadeiras ou

justificadas. O maior problema do enfraquecimento dos núcleos não vem da administração, não vem da UERN, vem de outros seguimentos ligados ao governo estadual. Não posso afirmar exatamente qual é, embora eu tenha essa informação, o que é lamentável. Mas o fato é que a UERN sempre esteve em favor das cotas. Houve um problema no estabelecimento das cotas raciais, que imagino que com o Enem, a questão seja superada. A UERN, desde os anos 90, tem dois compromissos: compromisso com a qualidade, daí a qualificação, apesar de sermos negligenciados pelo governo estadual e, o compromisso social, de atender cada vez mais e melhor a sociedade e os seguimentos menos favorecidos. Isso não é uma política do curso de história e não é uma política pessoal, eu acredito piamente que é uma política da administração da UERN, que, diga-se de passagem, não acredito que seja dessa administração, nem mesmo das anteriores, eu acho que é uma percepção unânime da academia. Eu acho que qualquer pessoa que assumisse o cargo da reitoria assumiria esses dois compromissos.



### **Chefe de Departamento C9**

#### **Q1. Identificação pessoal e profissional**

Idade: 34 anos.

Gênero: feminino.

Tempo de formação: 12 anos.

Tempo de função: 2 anos.

#### **Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter a cerca das políticas de cotas**

**R:** A política de cotas é uma política nacional que foi implementada na UERN por uma Lei Estadual e visa à inclusão de alunos tanto das instituições públicas, como alunos portadores de necessidades especiais para oportunizá-los o ingresso no ensino superior. Isso tem acontecido na UERN já há algum tempo – eu já sou professora aqui há 09 anos – e a gente tem percebido durante esse tempo uma mudança bastante significativa no perfil dos alunos que estão ingressando na instituição.

#### **Q3. Discorra a cerca da forma de implementação do sistema de cotas aqui na UERN.**

**R:** Eu confesso que a gente não tem muito acesso, muito controle sobre isso. Na verdade a gente busca, depois que os alunos entram, suprir de alguma forma qualquer tipo de necessidade que eles tenham trazido. Mas aqui na UERN, 50 por cento são cotistas e 50 por cento não são cotistas. Desses 50 por cento que não são cotistas, os alunos de instituição pública ainda podem ingressar nessas vagas. Assim, nosso conhecimento acerca disso, como chefe de departamento, deveria ser maior, mas não existe nenhuma questão institucional que a gente colabore, que a gente seja incluído para discutir essa questão de cotas.

#### **Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** Hoje esses alunos têm tido a oportunidade de ingressar mesmo com o conhecimento muito pequeno, então, como a própria pergunta está dizendo, ela abrange alunos que têm algum conhecimento e aqueles que não têm muito conhecimento também tem a oportunidade de entrar. As cotas permitem isso, o que para a gente aqui não é muito interessante porque alguns

alunos acabam entrando sem qualquer condição de continuar no curso de ensino superior. Para a gente essa política tem trazido grandes dificuldades para os cursos de graduação. É até comum a gente ouvir alguns docentes, até de outras instituições, comentarem que isso desmotiva um pouco o professor já que a qualidade do aluno cai, então, a gente tem mais trabalho. Aqui no departamento de informática a gente tem tentado suprir isso de outras formas, então a gente tem buscado ajuda no departamento de inclusão, a gente vai trazer psicólogo, a gente vai trazer assistente social, pra conversar com os alunos. A gente tem feito um trabalho muito forte com os alunos ingressantes, tem feito entrevista com eles desde o primeiro dia de aula, eles já estão com um acompanhamento. Quem tem dificuldade tem acompanhamento do departamento de inclusão da UERN, já fizeram reunião lá e os professores serão capacitados para isso no nosso departamento. Tudo isso é uma busca nossa, aqui do nosso departamento, nós vamos começar a participar de oficinas, de momentos que ajudem também ao professor com esse novo desafio. Então, tem trazido muita dificuldade com relação ao nosso trabalho. Às vezes a gente tem projeto e não tem aluno. Tem muita reprovação, muita evasão. Como é um curso da área tecnológica, eles acham que é mais complicado, tem muita matemática. Então para a gente isso é uma grande dificuldade, eles vêm realmente com uma deficiência considerável.

**Q5. Discorra acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.**

**R:** Trouxe um desafio muito grande para a gente. O desempenho acadêmico, de forma geral, tem caído. Isso a gente tem percebido, a evasão tem aumentado, o comportamento dos alunos é diferente, com relação a essas deficiências. Assim, antes a gente tinha o aluno que, apesar das deficiências, ele insistia nas disciplinas. Hoje já tem muito trancamento. Então, muitas vezes o aluno desiste perante as dificuldades. A gente tem tentado. A gente fez no início do semestre um acompanhamento, um momento pra explicar o que era o curso, falar sobre os projetos, a gente chamou os pais para participarem desse momento, pra ver se dão um suporte maior a esses alunos, para saber o que eles têm que fazer aqui e em casa já que é um curso muito pesado e eles têm que estar aqui durante o dia inteiro. A gente quer que eles estejam aqui durante o dia inteiro. A gente tem tido muita dificuldade em qualquer dessas políticas que a gente tenta implementar. O desempenho caiu. É visível. A gente tem muita reprovação, muito trancamento, muita evasão. A gente forma no final do ano sete ou oito, de uma turma de trinta. E isso quando sai muito. E esses são os bons. São alunos que vão para o mestrado. A

gente tem muito aluno que falta só a monografia. Essa é outra dificuldade que a gente tem. Eles ficam no curso por um bom tempo porque não terminam a monografia, então o desempenho caiu consideravelmente.

**Q6. Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN.**

R: Eu acho que se o objetivo é permitir o acesso do aluno de escola pública ao ensino gratuito de qualidade, funcionou. Então hoje setenta por cento dos alunos da UERN são alunos de escola pública. Se além dos cinquenta por cento das cotas tem mais vinte por cento de escola pública, então acho que nesse sentido funcionou. A gente tem alunos hoje que, certamente, se não houvesse esse sistema de cotas, não teriam condições de ingressar na instituição. Eles são justamente o nosso desafio. Eles, sem cotas, certamente não teriam ingressado, de forma alguma.

**Q7. Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN**

R: Eu acho que a nossa instituição, por ser estadual, por estar no interior, já propicia isso. Antes nós já tínhamos uma grande quantidade de alunos de escola pública. Hoje a UERN está ingressando no Enem justamente para resolver também esse aspecto. Hoje nós temos um vestibular. Tínhamos um PSV que era realizado posterior ao Enem e isso fazia com que os alunos que não ingressavam em outra instituição fizessem o vestibular da UERN. Assim, de certa forma, aqueles alunos que tinham um conhecimento maior aproveitavam as vagas do Enem, do SISU e os outros faziam o vestibular da UERN. Talvez por isso, historicamente a UERN tenha uma grande quantidade de alunos de escola pública. Até porque, até bem pouco tempo, a gente não tinha cursos que eram de interesse, digamos assim. A gente não tem engenharias, a gente tem cursos basicamente da licenciatura. Da área tecnológica nós só temos o nosso de computação e agora medicina e direito, mas os outros não, matemática, química. Então eu acredito que por esse motivo também a gente consiga esse resultado.



**Chefe de Departamento C10**

**Q1. Identificação pessoal e profissional**

Idade: 53 anos.

Gênero: masculino.

Tempo de formação: 27 anos.

Tempo de função: 3 anos.

**Q2. Discorra sobre o conhecimento que você julga ter a cerca das políticas de cotas de forma geral.**

**R:** Eu acho interessante o sistema de cotas, que é uma forma realmente de o governo compensar o que ele não faz pelo ensino básico. Por outro lado, eu acho injusto com relação às pessoas que mantêm os filhos desde a primeira série no ensino privado porque você acaba pagando pelo que o governo não faz. Mas é importante ter as cotas, é só esse problema que eu acho.

**Q3. Discorra acerca da forma implementação do sistema de cotas na UERN.**

**R:** Aqui no nosso curso não sentimos muito porque realmente nossos alunos, quase na sua totalidade, são alunos de escola pública mesmo. Agora, com o sistema das cotas, os privados que entram são poucos. A maioria são alunos de escola pública mesmo, aqui da região, do vale do Jaguaribe. Acho que aqui na faculdade o curso que mais sentiu com as cotas foi o curso de biologia, que antes dessa avaliação do Enade era o top e deu uma queda grande, mas o nosso curso não, manteve o padrão. Aliás, até melhorou muito porque nós temos escola pública, mas temos muitos alunos do CEFET, do IFR. Então nosso nível é um nível de regular pra bom e com o Enem não vai alterar nada porque vai continuar com os 50 por cento.

**Q4. Discorra sobre a abrangência do acesso ao ensino superior garantido pela política de cotas.**

**R:** A política de cotas ela não está vinculada só ao Enem ou qualquer outro. Também tem o Prouni. A pessoa que é da escola pública tem essa chance grande. Só não faz, só não está na faculdade quem não quer. E quem é de escola pública faz o Prouni. As faculdades privadas

têm obrigação de oferecerem cotas porque isso abate no imposto de renda, então o Prouni é uma saída. Uma alternativa, além do sistema de cotas da porcentagem dos 50 por cento, lá no Maranhão se é índio e na Bahia, então as cotas são muito diferenciadas. No tempo que eu fiquei na Comperve nós tínhamos que ver o edital da federal da Bahia que era complicadíssimo porque tinha cotas; no Maranhão para indígenas, negros, pobres. Tudo isso aumentava o acesso dos alunos. Diminuíram mais e ficou só o Maranhão e o Mato Grosso. No Mato Grosso prevalece bastante a parte dos indígenas.

**Q5. Discorra acerca da importância ou não da forma de ingresso na universidade para o desempenho acadêmico dos alunos.**

**R:** Não tem diferença. Essa cota, nessa parte, não influencia não. Acho que o nível realmente cabível é de regular pra baixo. Tanto faz ser um aluno que estuda em uma escola privada. Os alunos do CEFET realmente tem uma preparação grande, mas se pegar um aluno, deixe eu dar um exemplo: se um aluno de uma escola privada boa aqui de Mossoró e um aluno do Abel Coelho entram na sala de aula aqui, com os alunos da fonática, não tem essa discrepância. Lógico que você colocar um aluno de uma escolinha lá Manoel Assis, então ele está direcionado ao ambiente da escola, ao que eles vivem. Mas aqui eu tenho alunos, dentro da minha turma, bem especificados. Tenho alunos do Abel Coelho, dos Pintos, da Mater Christi, do Diocesano. Na hora de finalizar a avaliação é a mesma coisa. Não tem como analisar porque as escolas privadas também deixam muito a desejar. Não é como se você pegasse um aluno de uma escola lá de Fortaleza, um aluno do Farias Brito, do Christus. Esses não se comparam ao aluno do Abel Coelho porque eles têm aula de manhã e de tarde, professores dando assistência. Então esses alunos aqui nós não temos, salvo para medicina tem uns dois ou três que passaram de lá. Realmente eles têm uma formação bem diferente, mas também não são todos os privados de Fortaleza que são assim. Privado aqui não é coisa exorbitante, também não são essas mil maravilhas não. O próprio Abel Coelho já teve uma época boa. Deu uma caída, mas nós temos excelentes alunos do Abel Coelho e do IFRN nem se fala. Eles não se preocupam com o fazer a graduação, entrar no vestibular. Primeiro eles tão preocupados em formar o aluno o técnico; então uma coisa acaba conquistando a outra.

**Q6. Discorra sobre os resultados alcançados pela política de cotas na UERN.**

**R:** No nosso curso nós tivemos muitos alunos que entraram com uma certa deficiência, mas depois foram pegando a maturidade. Se não tivessem as cotas não teriam entrado muitos que



são lá do interiorzinho, lá das Melancias, de uma escolinha rural, que tem muita dificuldade de vir pra cá; muitos moram aqui na residência, na casa do estudante, você vê que tem a deficiência financeira que influenciava no aprendizado. Muitos não tinham ainda tentado, tinham até medo, vergonha de fazer o PROUNI. Eles poderiam fazer o PROUNI porque aqui as duas privadas daqui sempre têm cotas, mas eles queriam entrar na UERN. Então a UERN tem uma responsabilidade muito grande na formação dessas pessoas que vem da escola pública, por ser pública e por atender toda essa região aqui. Eu não tive nenhuma dificuldade, já estou aqui há 16 anos, os meus melhores alunos foram alunos da escola pública e os cotistas. Os meus melhores alunos foram cotistas, como tem um aluno meu, da escola pública, que dentre 100 alunos da UFRN tirou primeiro lugar no mestrado, terminou o mestrado e já entrou no doutorado essa semana. Entra sabendo de pouquinho mesmo, mas chega aqui e desenvolve.

**Q7. Discorra acerca dos motivos que considera fundamentais para o resultado obtido pela política de cotas na UERN.**

**R:** Nessa política de cotas a gente poderia até botar aqui a presença importante do GAIM, que ajuda muito aqui a faculdade, e, no geral, são importantes as cotas porque o governo tenta minimizar uma falha dele na nossa educação básica, que é muito fraca, na escola pública, mas no geral é positivo. O resultado final da formação depois dos quatro anos, quando ele sai daqui ninguém nem percebe se ele é público ou privado, isso aí não vem muito ao caso não.

## **Anexos**

## **ANEXO I. LEI 3708/01 | LEI Nº 3708, DE 09 DE NOVEMBRO DE 2001.**

Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do estado do rio de janeiro e à universidade estadual do norte fluminense, e dá outras providências.

**O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**, faço saber que a **ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO** decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF.

Parágrafo único - Nesta cota mínima incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3524/2000.

Art. 2º - O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 30 (trinta) dias de sua publicação.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 09 de novembro de 2001.

**ANTHONY GAROTINHO**

Governador

## **ANEXO II. LEI Nº 8.258, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2002**

Estabelece reserva de vagas nas Universidades Públicas Estaduais para alguns alunos egressos da Rede Pública de Ensino.

**O PRESIDENTE DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 49, § 7º, da Constituição do Estado, combinado com o artigo 71, II, do Regimento Interno (Resolução nº 46, de 14 de dezembro de 1990).

**FAÇO SABER que o PODER LEGISLATIVO** aprovou e EU promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º. Ficam as Universidades Públicas Estaduais do Estado do Rio Grande do Norte obrigadas reservar, anualmente, cinquenta por cento, de suas vagas, no mínimo, por curso e turno, para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escola pública.

Parágrafo Único – O direito à vaga pressupõe aprovação no processo seletivo adotado pela Universidade e classificação dentro do percentual estabelecido.

Art. 2º. O Poder Executivo, por meio de seu órgão competente, regulamentará esta Lei, no prazo de noventa dias, contados a partir de sua vigência.

Art. 3º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Palácio “JOSÉ AUGUSTO”,  
em Natal, 27 de dezembro de 2002.

Deputado ÁLVARO DIAS

Presidente

DOE Nº 10.398

Data: 28.12.2002

Pág. 30

### **ANEXO III. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o **CONGRESSO NACIONAL** decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e Indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

*Aloizio Mercadante*

*Miriam Belchior*

*Luís Inácio Lucena Adams*

*Luiza Helena de Bairros*

*Gilberto Carvalho*

## **ANEXO IV. LISTA DE ALUNOS APROVADOS NO PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO DA UERN, ANO 2006**

### **COTISTAS**

=====

CONSULTEC- CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS E CONCURSOS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO 2006  
RELACAO DE CONVOCADOS - 01029 - CIENCIA DA COMPUTACAO-MOSSORO/DIU

CLAS	INSC	NOME	IDENTIDADE
1	9294	PABLO MICHAEL SILVA	6100979462
2	7227	FRANCISCO DERILSON DE MELO	76246892434
3	13555	CLAUBIO LANDNEY LIMA BANDEIRA	2681363357
4	7547	RILDO DENIZIER H. DE L. E SILVA	6120028455
5	12461	JEZMAEL OLIVEIRA BASILIO	60072553367
6	6190	WILKEN CHARLES DANTAS DE MELO	2687588326
7	10838	DAVID WILSON DE MENDONCA	7393771403
8	10979	JONATHAN LOPES DA SILVA	1438843445
9	11115	BEMIELISON GLETSON DA S. BEZERRA	4819983490
10	9038	ADELINE MARINHO MACIEL	6772969405
11	11927	CLEONIA KARINA CAMPOS GOMES	6535573451
12	8821	ELIABE MAXSUEL DE AQUINO	6898112414
13	20068	VERISSIMO SOARES DA SILVA NETO	7399741492
14	10605	KLEYTON PINTO DE ALMEIDA	1272254399
15	8037	ERMESON DIEGO VIEIRA DA ROCHA	1024849457

=====

CONSULTEC- CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS E CONCURSOS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO 2006  
RELACAO DE CONVOCADOS - 01019 - DIREITO-MOSSORO/NOT

CLAS	INSC	NOME	IDENTIDADE
1	13285	FRANCISCO DANIEL C. DE FREITAS	2140849302
2	8241	ALEXANDRE DE ASSIS BRAZIL	950057738
3	9316	FRANCISCO DAS CHAGAS DE M. JACOME	70238529487
4	18502	ALESSANDRO BARBOSA DE MENEZES	22358201820
5	23719	ANTONIO MARCOS DA SILVA VICTOR	2259014470
6	12741	JOAO PAULO CARLOS NETO	3937610456
7	22751	SIMONE APARECIDA DA SILVA MEDEIROS	2241221422

8	8661	FRANCISCO ZILDISON DE OLIVEIRA	91370167415
9	9865	FRANCINILSON DE OLIVEIRA MOURA	85082945491
10	3268	VICTOR HUGO DAMASCENO BRANDAO	5225935427
11	12772	MANOEL ANTONIO DA SILVA NETO	5276762414
12	6468	AMERICO BENTO DE OLIVEIRA NETO	6343353402
13	7553	ARIADNY MAYARA CHAVES MEDEIROS	1518782345
14	13729	HELDER PEREIRA FONTENELLE	24310697453
15	15449	LAUDEMAR ROBERTO DOS SANTOS PESSOA	32353753434
16	6535	DAYBSON BISPO DE O. NASCIMENTO	80885055500
17	22343	WOLCLENILDO CABRAL DE BARROS	1294275437
18	10761	JOAO PAULO MENESES BEZERRA	7198173403
19	20958	FRANCISCO DE ASSIS JACOME SOBRINHO	1046885480
20	11187	ANTONIO CARLOS REIS DA SILVA	88897460330

=====

CONSULTEC- CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS E CONCURSOS  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
 PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO 2006  
 RELACAO DE CONVOCADOS - 01020 - DIREITO 2o SEM-MOSSORO/MAT

CLAS	INSC	NOME	IDENTIDADE
1	19381	FRANCISCO EDSON G. LEITE	5407996456
2	7257	ISAAC CARLOS DE FREITAS	4125425442
3	8288	GERLIANE GONDIM DE MENEZES	63220806368
4	28595	HENRIQUE KLELBER DE SOUZA	6139156408
5	9010	ANTONIO SABINO DE ARAUJO	90414462491
6	28218	JOSE MESSIAS DE SQUZA	3515616465
7	27088	FRANCISCO DE ASSIS TOSCANO	2505087458
8	19048	JOANA DARC DE ARAUJO LUCENA	79113648420
9	8426	LAURIANA MARTINS DE SOUZA	1054683476
10	12748	EVANIA MEDEIROS DA TRINDADE	6132061428
11	13923	CASSIO DA FONSECA SILVA	5989500440
12	12302	LUIS CARLOS ARAUJO SOARES	66663237187
13	18511	ANTONIO NETO DE QUEIROZ	90636589315
14	12297	HELANIO GOMES DE PAIVA	39270505472
15	8896	ANTONIO CLAUDIO FERNANDES DE FRANCA	96853093453
16	7288	LAURA GILDARIA LINHARES SALVINO	4711124454
17	297	FRANCISCO GEORGIO GOMES	4553968410



18	6640	JULIO BATISTA DA SILVA JUNIOR	2283054460
19	5921	MARIA DAS GRACAS SILVA	91626145415
20	9783	ISLAMARA DA COSTA PEREIRA	81233736434

=====

CONSULTEC- CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS E CONCURSOS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO 2006  
RELACAO DE CONVOCADOS - 01035 - MEDICINA 2o SEM-MOSSORO/DIU

CLAS	INSC	NOME	IDENTIDADE
1	218	MARIO MARCOS ANTONIO DA SILVA	2819013414
2	11733	TIAGO SANTIAGO DE SOUSA LOPES	5083555409
3	7761	WANDERLEY F. DE MACEDO	6131532435
4	1927	JULIANO JOSE DA SILVA	6840253457
5	18618	JACOB MOZANIEL DA COSTA	4624942418
6	520	KISLEY KREITER BEZERRA MEDEIROS	83901140468
7	1566	MARIA RACHEL VIEIRA BOAVENTURA	1632020521
8	710	EUDIMAR GONCALO DE SOUSA	2735339408
9	1189	MARCIO LUIZ GURGEL	2283857414
10	4962	GUSTAVO RANDSON SARMENTO VIDAL	4690535426
11	6555	SYLVYA MARIA APOLINARIO	1269141414
12	18633	MARCELO IGOR LEITE GRANJEIRO	3157645463
13	7911	THELMA TATIANA GOMES XAVIER	406020361

## NÃO COTISTAS

=====

CONSULTEC- CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS E CONCURSOS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO 2006  
RELACAO DE CONVOCADOS - 01029 - CIENCIA DA COMPUTACAO-MOSSORO/DIU

CLAS	INSC	NOME	IDENTIDADE
1	8572	TALES LUAN FERNANDES MORAIS	5414461422
2	6817	MARCOS VINICIUS SOUZA DA COSTA	6128686486
3	11975	PEDRO VITOR LIMA RODRIGUES	6131730407
4	22957	FREDERICO JORGE DE ALMEIDA LINS	2120699429
5	12421	TIAGO PIRES GURGEL	6119472428
6	7642	ANDRE RODOLFO DE OLIVEIRA RIBEIRO	6112152410
7	28264	SAMELA ISABEL DA SILVA GOMES	5707016430
8	8699	CARLOS ROBERTO GONDIM BRASIL FILHO	2065891319

9	11831	PEDRO ARTHUR PINHEIRO ROSA DUARTE	5499644446
10	10718	THALLES ROBSON BARBALHO	6123230484
11	7294	LUANA DANTAS CHAGAS	1360601457
12	11657	JOAO PAULO TAVARES PEREIRA	5098949416
13	16719	GIBRAN ARAUJO DE CASTRO	5172467408
14	9065	YURI COSTA VALLE	7403979400
15	7482	MARCOS SUELITON OLIVEIRA DE SOUZA	6122875481

=====

CONSULTEC- CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS E CONCURSOS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO 2006  
RELACAO DE CONVOCADOS - 01019 - DIREITO-MOSSORO/NOT

CLAS	INSC	NOME	IDENTIDADE
1	16061	JOSE LEONARDO PEREIRA JUNIOR	16861900850
2	6820	MICAEL NICOLAS HENDERSON R E MOURA	5102126466
3	6978	FERNANDO RODRIGUES FEITOZA	7212325406
4	10150	KARINE COSTA OZORIO	65735897349
5	13857	ABNER SILVA DE SOUZA	3143889403
6	10902	GEORGE DE CASTRO MORAIS	1043779337
7	11000	SYMEIA SIMIAO DA ROCHA	3158971470
8	6404	KARINA NUBIA DE OLIVEIRA	5580227700
9	11780	THIAGO DE LIMA RIBEIRO	1972129309
10	278	ALLAN PATRICK MEDEIROS LUCAS	2278255436
11	7460	TATIANE DE SOUZA FILGUEIRA	5652615419
12	9074	ISAAC EMANOEL DE SOUZA	4285640465
13	7169	DANIELLI CONCEICAO L. BRAZAO SILVA	5505521460
14	6748	CARLOS EDUARDO DANTAS GOMES	6120775439
15	11390	VINICIUS RAMALHO MEDEIROS	66848695300
16	6329	THOMAZ DE OLIVEIRA PINHEIRO	5002534473
17	6568	GEOVANI CARLOS DE ANDRADE FILHO	1409986403
18	1302	ELISANDRA VANESSA DA C. RODRIGUES	5088806450
19	6699	MARIA ALINE XAVIER DE QUEIROZ	4363328410
20	12158	DERNIERE TEMOTEO MONTEIRO MAIA	61680915304

=====

CONSULTEC- CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS E CONCURSOS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO 2006  
RELACAO DE CONVOCADOS - 01020 - DIREITO 2o SEM-MOSSORO/MAT

CLAS	INSC	NOME	IDENTIDADE
1	6477	ANNA BEATRIZ NUNES AVELINO	1359672443
2	10911	DANYELLE TERCIANE MEDEIROS	5098421438
3	12522	ITALO CAMARGO D. FREITAS	7307502488
4	18650	JULIUS VICTORIUS D.PAIVA	5689042498
5	12665	CAROLINA ROSADO DE S.COSTA	6764676445
6	19543	ANA CRISTINA GOMES DE F. CASTRO	1381867405

7	15157	GUIDO PINHEIRO PEIXOTO	2359683314
8	7461	PALOMA VIRGINIA DE A. CAVALCANTE	7111970403
9	8913	LUIS SANTIAGO DE LIMA JUNIOR	4237948412
10	155	HELIO ALEXANDRE SILVEIRA E SOUZA	1010636448
11	8782	BRUNA FILGUEIRA CHAVES	251200256
12	8254	SERGIO RAFAEL NASCIMENTO E BOUCAS	6733223430
13	11495	CLARA MARIANA DE OLIVEIRA LIMA	6133209488
14	6399	CLAUDIA MARIA PAIVA FORTE	6128752454
15	7772	RIQUELMA MARIA DE MEDEIROS LIMA	3027535404
16	7380	JEFFERSON MITTANCK VIEIRA REGIS	2496654332
17	13680	LIVIA PINHEIRO SOARES	5298021476
18	1978	PATRICIA ANDREIA PINHEIRO ARAUJO	83710957400
19	6161	TARCIANA PEREIRADE MEDEIROS	6074163430
20	11602	YEZO ALEXIS GURGEL GOMES	4826189494

=====

CONSULTEC- CONSULTORIA EM PROJETOS EDUCACIONAIS E CONCURSOS  
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN  
 PROCESSO SELETIVO VOCACIONADO 2006  
 RELACAO DE CONVOCADOS - 01035 - MEDICINA 2o SEM-MOSSORO/DIU

CLAS	INSC	NOME	IDENTIDADE
1	1829	TIAGO CAPUXU ROQUE	4619088404
2	25545	CARINA MARIA DE SENA	781876486
3	1183	GUSTAVO HENRIQUE DANTAS DA CUNHA	1130133451
4	3131	FREDERICO DE SOUZA NOGUEIRA	6390555407
5	12422	IOGO HENRIQUE DE OLIVEIRA ARAUJO	4371777422
6	1482	ALEXANDRE BARBOSA C. DE SOUZA	6983212436
7	8785	PRISCILA NOBRE DANTAS	7425460475
8	19255	TIBERIO VANOMARK CHAVES BEZERRA	4799910493
9	7417	DIEGO ARIEL DE LIMA	1785892339
10	1311	JAIR MEDEIROS BEZERRA COSTA	6409777400
11	911	MARCIA SILVA MOISES	4606705493
12	7129	PAULO DIOGO DE OLIVEIRA FERREIRA	6112756439
13	6669	FABIO ROBERTO ALVES DE LIMA	7443427409

## ANEXO V. LISTA DE ALUNOS DIPLOMADOS

=====

### Sistema de Administração Escolar SAE

#### Subsistema de Registro Escolar

#### 0100 - Campus Universitário Central

#### Matutino1018100 - Ciência da Computação [Bach.]

MATRÍCULA NOME COLAÇÃO DE GRAU IRA

#### Integralizado em 2010.2

Anderson de Lima Morais00700421-4 CO17/03/2011  
AntonioDenilson de Souza Oliveira00700413-3 CO17/03/2011  
Carlos Fran Ferreira Dantas00700467-2 CO17/03/2011  
Ronnison Reges Vidal00700728-0 CO17/03/2011

#### Integralizado em 2011.2

Ana Lúcia de Oliveira00100800-5 CO17/05/2012  
Aristóteles Sousa Ferreira00700029-4 CO17/05/2012  
Cleilson Gurgel de Brito00602161-1 CO17/05/2012  
Eduardo Rodolfo Félix da Silva00301533-5 CO17/05/2012  
Ismael Izidio de Almeida00701738-3 CO17/05/2012  
Jezmael Oliveira Basilio00600565-9 CO17/05/2012  
João Carias de França00700102-9 CO17/05/2012  
Jorge Heraldo Danilo Leite Soares00402031-6 CO17/05/2012  
José Jailson Paiva de Oliveira00500932-4 CO17/05/2012  
Leonardo Mickael do Vale Vasconcelos00500215-0 CO17/05/2012  
Leonardo Múrcio Gurgel Medeiros00500027-0 CO17/05/2012  
Linniker Ramon Leite Lima00500117-0 CO17/05/2012  
Marianny Fidelis de Sousa Mariano00801122-2 CO17/05/2012  
Marlon Lamartine Reges Silva00700164-9 CO17/05/2012  
Marlos Antônio dos Santos Lima00801128-1 CO17/05/2012  
Miguel Anderson dos Santos Souza00500512-4 CO17/05/2012  
Samuel Alves da Silva00301542-4 CO27/06/2012  
Tales Luan Fernandes Morais00600253-6 CO17/05/2012  
Welbb Chaves Valdivino00700019-7 CO17/05/2012  
Wendson Max Silvino00401508-8 CO17/05/2012

#### Integralizado em 2012.2

Antônio Alyson da Costa Tertuliano00301301-4 CO27/06/2013  
Antonio Fernandes da Silva Filho00900031-3 CO27/06/2013  
Ciro Daniel Gurgel de Moura00701857-6 CO12/03/2013  
Davi Alves Magalhães00800969-4 CO12/03/2013  
Jomar Ferreira dos Santos00801124-9 CO12/03/2013  
Jonathan Lopes da Silva00600286-2 CO12/03/2013  
Karla Raphaela Cardoso00901208-7 CO12/03/2013  
Marcos Daniel de Araújo00801127-3 CO12/03/2013  
Maria das Graças Pereira da Silva00801121-4 CO12/03/2013  
Natan Moreira Barros00900145-0 CO12/03/2013  
Rodrigo Azevedo de Medeiros00901086-6 CO12/03/2013

#### Integralizado em 2013.1

José Wilker de Medeiros00502609-1 CO23/10/2013  
Pedro Vítor Lima Rodrigues00600005-3 CO23/10/2013

#### Integralizado em 2013.2

Aristóteles Línine dos Santos de Oliveira01000830-6 CO28/02/2014  
Fernando Antonio Soares Gomes Júnior00201100-0 CO06/05/2014

Gilberto Rolim Caldas Correia00700242-4 CO06/05/2014  
Hítalo Emanuel Gondim Bezerra de Medeiros01000702-4 CO28/02/2014  
Isaias Batista da Silva00801119-2 CO28/02/2014  
KayoLuann Nogueira Pinto01000913-2 CO28/02/2014  
Leandro Vinícius Soares Peixoto01000045-3 CO28/02/2014  
Lino Augusto Pinto de Sousa00700944-5 CO28/02/2014  
Maykel Samuel Marinho Câmara00500465-9 CO06/05/2014  
Samuel Alves Araújo00801131-1 CO06/05/2014  
SuellemStephanne Fernandes Queiroz01001032-7 CO28/02/2014  
Vladimir Ferreira Lúcio da Silva00700214-9 CO06/05/2014  
Wladimir Gustavo Cordeiro de Sampaio Barros99900134-5 CO06/05/2014

=====

**Sistema de Administração Escolar SAE**  
**Subsistema de Registro Escolar**  
**0100 - Campus Universitário Central**  
**Matutino1013100 - Direito [Bach.]**

MATRÍCULA NOME COLAÇÃO DE GRAU IRA

**Integralizado em 2010.1**

Antonio Sabino de Araújo00601816-5 CO14/10/2010  
Caio Ramon Guimarães de Oliveira00502285-1 CO14/10/2010  
Demetrius de Siqueira Costa00502145-6 CO14/10/2010  
Fred Filgueira de Queiroz00502437-4 CO14/10/2010  
Ivonzeilton Leite Nunes00502288-6 CO14/10/2010  
Janeson Vidal de Oliveira00502581-8 CO14/10/2010  
JhessicaLuara Alves de Lima00801672-0 CO14/10/2010  
João Batista Fernandes Neto00502410-2 CO14/10/2010  
Jonas Gomes da Silva00502066-2 CO25/10/2010  
José Heriberto Paixão da Silva00502131-6 CO14/10/2010  
Lívia Pinheiro Soares00601743-6 CO14/10/2010  
Marcelo Almeida de Oliveira00502123-5 CO14/10/2010  
Priscilla Morgana Verissimo Pontes00502014-0 CO14/10/2010  
Roberta Grasiely Bento Silva00502115-4 CO14/10/2010  
Rodrigo Eduardo Ferreira da Silva00301965-9 CO25/10/2010  
Sergio Riccely Dutra de Oliveira00502291-6 CO14/10/2010

**Integralizado em 2010.2**

Anabela Regis de Holanda00502151-0 CO14/10/2010  
Daniel Pereira da Cunha Júnior00502283-5 CO17/03/2011  
Érika Sousa Lima00201358-4 CO17/03/2011  
Francicláudio Nato da Silva00502074-3 CO17/03/2011  
Gérdson Carlos Tomás da Silva00000425-1 CO17/03/2011  
Josué Jácome Filho00200321-0 CO17/03/2011  
Rodrigo Gomes Fernandes00502277-0 CO17/03/2011

**Integralizado em 2011.1**

Ana Cristina Gomes de Freitas Castro00601841-6 CO15/12/2011  
Anna Beatriz Nunes Avelino00601831-9 CO15/12/2011  
Antonio Cláudio Fernandes de França00601756-8 CO15/12/2011  
Antônio Neto de Queiróz00601826-2 CO15/12/2011  
Aureci Bezerra da Silva00100893-5 CO15/12/2011  
Betania Maria Barros Feitoza00602562-5 CO15/12/2011  
Carolina Rosado de Sousa Costa00601840-8 CO15/12/2011  
Clara Mariana de Oliveira Lima00601846-7 CO15/12/2011  
Claudia Maria Paiva Forte00601847-5 CO15/12/2011  
DanyelleTerciane Medeiros00601833-5 CO15/12/2011  
Diêgo Augusto de Sousa Filgueira00601934-0 CO15/12/2011

Evânia Medeiros da Trindade00601823-8 CO15/12/2011  
Francisco Georgio Gomes00601829-7 CO20/12/2011  
Francisco Jean Tavares de Souza00301944-6 CO15/12/2011  
Islamara da Costa Pereira00601830-0 CO15/12/2011  
José Augusto Araújo da Silva00502331-9 CO15/12/2011  
Luis Carlos Araujo Soares00100209-0 CO08/02/2012  
Mária das Graças Silva00602005-4 CO15/12/2011  
Paloma Virgínia de Almeida Cavalcante00601842-4 CO15/12/2011  
Pedro João Pinto Calixto00402113-4 CO15/12/2011  
Raissa Medeiros00601932-3 CO15/12/2011  
Riquelma Maria de Medeiros Lima99900080-2 CO15/12/2011  
Sérgio Rafael Nascimento e Bouças00601845-9 CO15/12/2011  
Suziane Alves da Cunha00502289-4 CO15/12/2011

#### **Integralizado em 2011.2**

Guido Pinheiro Peixoto00601728-2 CO17/05/2012  
José Messias de Souza00301264-6 CO17/05/2012  
Laura Gildaria Linhares Salvino00601851-3 CO17/05/2012

#### **Integralizado em 2012.1**

André Marcos Queiroz00701445-7 CO09/01/2013  
Andreza Karla Silva de Souza00701204-7 CO09/01/2013  
Bruno Jeferson LeocádioAlaincardk S. Oliveira00701177-6 CO09/01/2013  
Carla Ligiane de Oliveira Silva00701374-4 CO09/01/2013  
Cassio da Fonseca Silva00602007-0 CO09/01/2013  
DáleteNarondy Cabral Lima00600657-4 CO09/01/2013  
Fábio Wanderley de Freitas00701302-7 CO09/01/2013  
Francisca Karoliny Martins de Souza00701188-1 CO09/01/2013  
Jefferson da Silva Oliveira00701173-3 CO09/01/2013  
Julius Victorius Diógenes Paiva00701216-0 CO09/01/2013  
Luma Nayara Jales Silva00801368-3 CO09/01/2013  
Lusivan Holanda Montenegro00502272-0 CO27/06/2013  
Maria Daniele Ribeiro00602374-6 CO29/11/2012  
Roberto Valcácio Silva00701310-8 CO27/06/2013  
Rodrigo Nunes da Silva00502408-0 CO09/01/2013  
Savana DayannRaulino Tomaz00701347-7 CO09/01/2013  
SelumielEriclênede Dantas Costa00701221-7 CO09/01/2013  
Talles Linhares de Sousa Pereira00701228-4 CO09/01/2013  
Tatiane Paula Leite00701272-1 CO07/11/2012  
ThaynaraDanyelle de Oliveira00701198-9 CO07/11/2012

#### **Integralizado em 2012.2**

Átilla Moreira de Oliveira00701195-4 CO01/08/2013  
Lauriana Martins de Souza00100771-8 CO27/06/2013  
Leandro Medeiros Urbano00301118-6 CO27/06/2013  
Lícia Lorena Damião de Lima00701431-7 CO24/05/2013  
Luiz Antonio Magalhães Holanda00801588-0 CO17/05/2013  
Magna Kelly de Brito Fernandes Pereira00801698-4 CO23/04/2013  
Montgomery Jerônimo Rebouças00502302-5 CO27/06/2013  
Railson Alexandrino dos Santos00300142-3 CO27/06/2013  
TarcianaJamille Dantas Brasil00701208-0 CO27/06/2013  
Tercio Pereira de Lucena Junior00502134-0 CO27/06/2013  
Viviane Soares de Azevedo00701324-8 CO19/03/2013

#### **Integralizado em 2013.1**

Alexandre Ferreira da Silva00502280-0 CO23/10/2013  
Aline Ellen Rodrigues de Oliveira00801532-5 CO23/10/2013  
Antonio Jazo de Medeiros00600547-0 CO23/10/2013  
BennyGrenne Costa e Silva00801398-5 CO23/10/2013  
Breno Paula Dantas00801713-1 CO23/10/2013

Camila Kayssa Targino Dutra00700884-8 CO23/10/2013  
Carlos César Brilhante Júnior00801554-6 CO23/10/2013  
Carolina Helena Maia da Silva00801357-8 CO23/10/2013  
Eduardo Sidney Alves Lima00901407-1 CO23/10/2013  
Eliabe Guerra de Lima00700452-4 CO23/10/2013  
Ezequiel Mateus de Oliveira Pereira00801693-3 CO23/10/2013  
Geraldo Zimar de Sá Júnior00801461-2 CO23/10/2013  
Glenda Lícia Saldanha Pontes Diniz00801481-7 CO23/10/2013  
Gustavo Henrique de Sá Honorato00801522-8 CO23/10/2013  
Henrique Klelber de Souza00400592-9 CO23/10/2013  
Isabele Maíre Medeiros Bezerra00801375-6 CO23/10/2013  
Jéssica Martins Guerra00801348-9 CO23/10/2013  
Jeyson Medeiros de Oliveira00402105-3 CO23/10/2013  
João Paulo Ferreira Pinto Filgueira00701319-1 CO23/10/2013  
José Nunes Duarte Júnior00801432-9 CO23/10/2013  
Leilane Caroline Régis Targino Feitoza00801453-1 CO23/10/2013  
Márcio Alexandre da Conceição00801799-9 CO23/10/2013  
Maria Eduarda Carvalho dos Reis00801505-8 CO17/10/2013  
Mayle Rayanne Alves Barbosa00801493-0 CO23/10/2013  
Mônica Maria Guerra Pereira00200236-1 CO23/10/2013  
Patrícia Andréia Pinheiro Araújo00601849-1 CO23/10/2013  
Rômulo Storch Xavier00801911-8 CO23/10/2013  
Rosângela Dantas Chianca00802058-2 CO23/10/2013  
Thiago Gomes da Silva00701473-2 CO08/10/2013  
Wagner Luiz de Lima00801515-5 CO23/10/2013

#### **Integralizado em 2013.2**

Carlos Ramon Ferreira de Freitas Silva00801447-7 CO06/05/2014  
Giulia Maria Jenelle Cavalcante de Oliveira00801593-7 CO06/05/2014  
Isaac Carlos de Freitas00201183-2 CO06/05/2014  
Ítalo Camargo Dantas Freitas00601837-8 CO06/05/2014  
Jessica de Oliveira Fernandes00901376-8 CO06/05/2014  
Maria Lilliana Gonçalves da Silva00801407-8 CO06/05/2014  
Thaís Pessoa Cabral01001677-5 CO06/05/2014

=====

### **Sistema de Administração Escolar SAE**

#### **Subsistema de Registro Escolar**

#### **0100 - Campus Universitário Central**

#### **Matutino1022100 - Medicina [Bach.]**

MATRÍCULA NOME COLAÇÃO DE GRAU IRA

#### **Integralizado em 2010.2**

Alcides de Oliveira Barros Filho00402378-1 CO12/05/2011  
Alex Soares de Souza00402379-0 CO12/05/2011  
André Corsino da Costa00402380-3 CO12/05/2011  
Claudio de Souza Fernandes00200601-4 CO12/05/2011  
Clicério José de Souza Rebouças00402382-0 CO12/05/2011  
Daniel Matias Bezerra Jales00402383-8 CO12/05/2011  
Délío Henrique Vieira da Silva00402384-6 CO12/05/2011  
Fábio Antonio Andrade e Silva Júnior00402389-7 CO12/05/2011  
Francisco Isaías da Silva00402390-0 CO12/05/2011  
Francisco Napoleão Tulio Varela Barca00402391-9 CO03/05/2011  
Késsia Larissa de Medeiros Quirino00402435-4 CO12/05/2011  
Maria Zilda Gomes de Medeiros00402436-2 CO12/05/2011  
Mychelle Amaral Araujo dos Santos00402437-0 CO12/05/2011  
Nancy Barreto Barros00402438-9 CO12/05/2011  
Natália Azevedo da Costa00402439-7 CO12/05/2011

Isabela Rosane Bezerra Costa. Política de Cotas e Cidadania: o ingresso no ensino superior na concessão dos gestores da UERN.

Ozaeiner Alves dos Santos00402411-7 CO12/05/2011  
PatriciaKelli Rocha Freire00402440-0 CO12/05/2011  
Pedro Evaristo Fontes de Queiroz Neto00402414-1 CO12/05/2011  
Rodrigo de Carvalho Aquino00402418-4 CO12/05/2011  
Ticiania Batista Ramos00402441-9 CO12/05/2011  
Wildemberg Francisco da Silva00402421-4 CO12/05/2011  
Wladimir de Oliveira Melo00402433-8 CO12/05/2011  
YannaDarlly Mendes Sarmento00402442-7 CO12/05/2011  
Yuri Érick Dantas da Luz00402434-6 CO12/05/2011

#### **Integralizado em 2011.1**

Amora Maria Chaves Lucena00502487-0 CO23/09/2011  
André Luís Nunes Avelino00502476-5 CO23/09/2011  
André Valentim Lopes00502475-7 CO23/09/2011  
Arinaldo de Sousa Almeida00502469-2 CO23/09/2011  
Carlos Abdias Veras Reis00502536-2 CO23/09/2011  
Diego Henrique Cunha da Silveira00502460-9 CO23/09/2011  
Erismar Guilherme de Almeida Junior00502483-8 CO23/09/2011  
Ewerton Mariz da Costa Rozendo00502467-6 CO23/09/2011  
Fabiano Dantas de Carvalho00502474-9 CO23/09/2011  
Francisco de Assis Cavalcante Júnior00502481-1 CO23/09/2011  
João Rodrigues de Araújo Neto00502471-4 CO23/09/2011  
José Nilson Gurgel Júnior00502432-3 CO23/09/2011  
Max Breno Dutra Alves00502468-4 CO23/09/2011  
Pedro Paulo Medeiros Araújo de Moura00502480-3 CO23/09/2011  
Peterson Tiago Galvão00502482-0 CO28/07/2011  
Rafael Fernandes de Queiróz Neto00502479-0 CO23/09/2011  
Rodrigo Philippe Alves de Assis Damasceno Oliveira00502485-4 CO23/09/2011  
Thailane Irineu de Moraes00502486-2 CO23/09/2011  
WicliffyIracktan Cabral Machado00502604-0 CO23/09/2011

#### **Integralizado em 2011.2**

Carlos Antonio de Souza Nunes00502472-2 CO27/04/2012  
Rogerio Alexandre Nogueira00502473-0 CO27/04/2012

#### **Integralizado em 2012.1**

Eudimar Gonçalo de Sousa00601572-7 CO14/09/2012  
Fábio Roberto Alves de Lima00601564-6 CO14/09/2012  
Francisco Narcisio Bessa Júnior00602127-1 CO14/09/2012  
Frederico de Souza Nogueira00601588-3 CO14/09/2012  
Greg de Sá Silva00502477-3 CO15/08/2012  
Gustavo Henrique Dantas da Cunha00601578-6 CO15/08/2012  
Gustavo Randson Sarmento Vidal00601776-2 CO14/09/2012  
Iogo Henrique de Oliveira Araújo00601591-3 CO14/09/2012  
Jacob Mozaniel da Costa00601597-2 CO15/08/2012  
Jair Medeiros Bezerra Costa00601573-5 CO14/09/2012  
KisleyKreiter Bezerra Medeiros00601594-8 CO14/09/2012  
Marcelo Igor Leite Granjeiro00601574-3 CO15/08/2012  
Márcia Silva Moisés00601557-3 CO14/09/2012  
Marcio Luiz Gurgel00601584-0 CO21/12/2012  
Maria Rachel Vieira Bôaventura00601561-1 CO14/09/2012  
Mário Marcos Antonio da Silva00601562-0 CO14/09/2012  
Sylvya Maria Apolinário00400416-7 CO14/09/2012  
Thelma Tatiana Gomes Xavier00400417-5 CO15/08/2012  
Tiago Santiago de Sousa Lopes00601566-2 CO14/09/2012  
Tibério Vanomark Chaves Bezerra00601606-5 CO14/09/2012  
Wanderley Filgueira de Macedo00601568-9 CO14/09/2012

#### **Integralizado em 2013.1**

Adriano Nogueira da Silva00701257-8 CO30/08/2013



Isabela Rosane Bezerra Costa. Política de Cotas e Cidadania: o ingresso no ensino superior na concessão dos gestores da UERN.

Aglagilson Fernandes das Chagas00701637-9 CO01/08/2013  
Alana Maria Vasconcelos Parente00701200-4 CO30/08/2013  
Anna Caroline Rodrigues de Souza00701361-2 CO30/08/2013  
Constance Maria Ottoni de Oliveira Costa00701294-2 CO30/08/2013  
Diego Ariel de Lima00601570-0 CO01/08/2013  
Francisca Rebeka de Souza Oliveira00701342-6 CO30/08/2013  
Francisco Robson da Silva Costa00502219-3 CO30/08/2013  
Francisco Sidione Teixeira de Souza00701337-0 CO30/08/2013  
Leandro Magno Costa Freire00701540-2 CO30/08/2013  
Luiz Maia de Freitas Junior00701278-0 CO30/08/2013  
Márcio Felipe Tavares de Oliveira00701185-7 CO01/08/2013  
Marina Targino Bezerra Alves00701312-4 CO30/08/2013  
Naiara RenêBeserra Freire00701348-5 CO30/08/2013  
Paulo Diogo de Oliveira Ferreira00401130-9 CO01/08/2013  
Priscila Michelle Santos Costa00701532-1 CO30/08/2013  
Rafael Teixeira Silva00701363-9 CO30/08/2013  
Ricardo Cezar Cardozo de Medeiros Junior00701303-5 CO30/08/2013  
TállysRanier Dantas Rocha00701284-5 CO01/08/2013  
Teófilo Vanomark Chaves Bezerra00701212-8 CO30/08/2013

**Integralizado em 2013.2**

FlavianeAlcantara da Cunha00701220-9 CO02/04/2014